



**Carla Maria
Pires Rodrigues**

**ESCOLA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.
A Concepção do Projecto Educativo como Estratégia
de Desenvolvimento Profissional.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Dr.^a Maria Lúcia Rosa Oliveira, Professora coordenadora do Departamento de Línguas e Literatura do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação de Leiria

Dedico este trabalho à minha mãe
que me mostrou o caminho
para chegar até aqui.

O júri

Presidente

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus,
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutor José Brites Ferreira,
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

Doutora Maria Lúcia Rosa Oliveira,
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria
(Orientadora)

Palavras-chave

Desenvolvimento profissional; Projecto Educativo Trabalho colaborativo; Reflexão; Supervisão.

Resumo

A reflexão que pretendemos desenvolver ao longo deste trabalho tem como cerne o desenvolvimento profissional dos professores e os processos de colaboração que são, ou que se pretende que sejam, desenvolvidos em educação.

Partimos, nesse sentido, de alguns pressupostos: passar a pensar em termos de «mudar as escolas» e não de «mudar o sistema escolar»; pôr de lado uma concepção individual e técnica do processo de mudança; abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo e, questionar a ideia de mais formação/menor desenvolvimento, numa lógica adaptativa «a posteriori», como um instrumento decisivo para a concretização da mudança.

Procurámos, dentro desta lógica, perceber de que modo processos de reflexão conjunta e colaboração na concepção do Projecto Educativo da escola, potenciadores de um maior envolvimento no delinear das políticas educativas de uma escola, podem ser promotores do desenvolvimento profissional dos professores neles envolvidos, tentando contrariar individualismos que persistem na cultura dos professores.

Conscientes de que o desenvolvimento de competências reflexivas associadas ao desenvolvimento profissional não é um processo simples, nem se desenvolve automaticamente propusemo-nos promovê-lo através um processo de acompanhamento que pressupõe a presença, pelo menos no início, de um supervisor que será fundamental no aperfeiçoamento desse processo reflexivo.

Keywords

Professional Development; Educational Project, Collaborative Work; Reflection; Supervision.

Abstract

The reflection we intend to develop in this paper is focused in the professional development of teachers and the collaborative processes that are, or that are intended to be developed in the teaching area.

Within this scope, we have adopted several assumptions: to start thinking in terms of “changing the schools” and not of “changing the school system”; to put aside an individual and technical conception of the changing process; to abandon the idea that partial and successive changes will have a cumulative effect, and to question the idea that more training / bigger development, in an «a posteriori» adaptative logic, is a decisive tool in consolidating the changes.

Within this logic, we sought to understand in what way the conjoint reflection processes and the participation in the conception of a school's Educational Project, representing a potential for a bigger involvement in the creation of a school's education policies, can promote the professional development of the teachers participating in these processes, avoiding therefore individualistic behaviours that persist in teachers' culture.

Being aware that the development of reflective competencies associated to professional development is not a straightforward process, nor does it develop in an automatic way, we have committed ourselves to promote this development through a follow-up process that presupposes the presence, at least in an initial phase, of a supervisor that will be fundamental in the improvement of this reflective process.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	13
CAPÍTULO I - A PROFISSÃO DE PROFESSOR	13
1.1 - Ser professor	13
1.2 - Identidade profissional, profissionalismo docente e autonomia	15
CAPÍTULO II - OS PROFESSORES E O SEU DESENVOLVIMENTO	23
2.1 - Desenvolvimento Profissional dos Professores - Conceito, Teorias e Modelos	24
2.1.1 - Modelo de Desenvolvimento Profissional Autónomo	32
2.1.2 - Modelo de Desenvolvimento Curricular e Organizacional	33
2.1.3 - Modelo de Desenvolvimento através da Investigação-acção	34
2.1.4 - Modelo de Desenvolvimento baseado na Observação e Supervisão	35
2.2 - Prática Reflexiva	36
CAPÍTULO III - A ESCOLA COMO ESPAÇO E CONTEXTO POTENCIADOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	43
3.1 - Os professores e a sua formação	46
3.2 - Formação centrada na escola e autonomia	55
CAPÍTULO IV - PROJECTO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	73
4.1 - Projecto educativo e autonomia.....	73
4.2 - Projecto educativo: abordagens teóricas e normativas.....	76
4.3 - Projectos nas organizações: entre o decretado e a estratégia de mudança	85
4.4 - Participação, estratégia e liderança na construção do projecto educativo	87
4.5 - Do projecto educativo ao desenvolvimento profissional dos professores	90
CAPÍTULO V - SUPERVISÃO E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DE TRABALHO	93
5.1 - Supervisão: evolução do conceito e das práticas	94

5.2 - A supervisão no contexto da organização escolar	97
CAPÍTULO VI - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	103
6.1 - Explicitação e justificação do tema	103
6.2 - Questões investigativas	104
6.3 - Objectivos do estudo	105
6.4 - Procedimentos Metodológicos	106
6.5 - Participantes no estudo e seus papeis	114
CAPÍTULO VII - ESTUDO DE UM CASO	117
7.1 - Resultados: Análise e Discussão dos Dados	119
7.2 - Acção de Formação: Uma Proposta frustrada	131
7.3 - Trabalho Colaborativo e Reflexão Conjunta	135
7.3.1 - Trabalho colaborativo: Março	139
7.3.2 - Trabalho colaborativo: Abril	141
7.3.3 - Trabalho colaborativo: Maio	146
7.3.4 - Trabalho colaborativo: Junho	147
7.3.5 - Considerações acerca do trabalho colaborativo	148
7.4 - Ano Novo, Projecto Novo: O Que Mudou?	150
7.5 - Práticas Colaborativas e Supervisão	172
CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
BIBLIOGRAFIA	183
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	200
ANEXOS	201
Anexo I - Questionário I - avaliação do Projecto Educativo 2004 /2007	203
Anexo II - Cartaz da acção de formação	209
Anexo III - Questionário - Problemas definidos pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento	213
Anexo IV - Sugestões para resolução dos problemas do agrupamento	217
Anexo V - Soluções apresentadas no Projecto Educativo 2007/2010	223
Anexo VI - Sugestões de formação face aos problemas do Agrupamento	227
Anexo VII - Questionário II	229

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Questionário I - Corpo Docente: Idade	115
Gráfico 2 - Questionário I - Corpo Docente: Sexo	115
Gráfico 3 - Questionário I - Corpo Docente: Tempo de serviço	120
Gráfico 4 - Questionário I - Corpo Docente: Situação profissional	120
Gráfico 5 - Questionário I - Leccionação no Agrupamento no ano anterior	122
Gráfico 6 - Questionário I - Grau de conhecimento do Projecto Educativo do Agrupamento	122
Gráfico 7 - Questionário I - Circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo	122
Gráfico 8 - Questionário I - Justificação do desconhecimento do Projecto Educativo	122
Gráfico 9 - Questionário I - Formas de participação na elaboração do Projecto Educativo	124
Gráfico 10 - Questionário I - Grupos que participaram na elaboração do Projecto Educativo	125
Gráfico 11 - Questionário I - Conhecimento da equipa de elaboração do Projecto Educativo	125
Gráfico 12 - Questionário I - Concepções acerca do Projecto educativo	126
Gráfico 13 - Questionário I - Relação Projecto Educativo/desenvolvimento profissional ..	127
Gráfico 14 - Questionário I - Contribuição do Projecto Educativo para o desenvolvimento profissional dos professores	128
Gráfico 15 - Questionário I - Estratégias que poderiam ter sido dinamizadas para promoção do desenvolvimento profissional dos professores	128
Gráfico 16 - Questionário II - Corpo Docente: Idade	151
Gráfico 17 - Questionário II - Corpo Docente: Sexo	152
Gráfico 18 - Questionário II - Corpo Docente: Tempo de serviço	152
Gráfico 19 - Questionário II - Corpo Docente: Situação profissional	153

Gráfico 20 -	Questionário I - Conhecimento do Projecto Educativo	153
Gráfico 21 -	Questionário II - Conhecimento do Projecto Educativo	154
Gráfico 22 -	Questionário I - Circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo	155
Gráfico 23 -	Questionário II - Circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo	156
Gráfico 24 -	Questionário I - Formas de participação na elaboração do Projecto Educativo	156
Gráfico 25 -	Questionário II - Formas de participação na elaboração do Projecto Educativo	157
Gráfico 26 -	Questionário I - Tipo de participação na elaboração do Projecto Educativo ..	158
Gráfico 27 -	Questionário II - Tipo de participação na elaboração do Projecto Educativo .	158
Gráfico 28 -	Questionário I - Grupos que participaram na elaboração do Projecto Educativo	159
Gráfico 29 -	Questionário II - Grupos que participaram na elaboração do Projecto Educativo	160
Gráfico 30 -	Questionário II - Conhecimento do Projecto Educativo 2007/2010	161
Gráfico 31 -	Questionário II - Concepção do projecto educativo e desenvolvimento profissional dos professores	162
Gráfico 32 -	Questionário II - Concepção do Projecto Educativo como elemento potenciador de competências promotoras do desenvolvimento profissional dos professores	166
Gráfico 33 -	Questionário II - Concepção do Projecto Educativo como elemento gerador das necessidades de formação dos professores	169

INDÍCE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Contributo da reflexão durante a construção do Projecto Educativo para o desenvolvimento profissional dos professores	163
Quadro 2 - Atitudes e competências colaborativas e desenvolvimento profissional dos professores	168
Quadro 3 - Concepção do Projecto educativo como elemento gerador de necessidades de formação	170
Quadro 4 - Trabalho colaborativo e supervisão	175

INTRODUÇÃO

Hoje em dia exige-se que o indivíduo se adapte às profundas e constantes transformações que se verificam no mundo. É possível hoje dispor-se de recursos que eram impensáveis, ou que faziam apenas parte da ficção científica, há umas décadas atrás. É a este mundo de potencialidades acrescidas, que o homem contemporâneo tem que se adaptar. Essa adaptação tem de ser imediata, pois com mudanças tão rápidas, o saber do indivíduo corre o risco de estar antecipadamente ultrapassado. Desta forma, o indivíduo, no caso específico, o professor, deverá ser capaz de efectivar o "desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de "aprender a aprender" ao longo da vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes." (Couceiro, 1995:7).

A autonomia das escolas arrasta consigo uma deslocação da centralidade institucional para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe, da parte dos professores, um trabalho de cooperação, e de subordinação a uma lógica de conjunto, onde o que se torna dominante é a articulação e a colaboração.

Estas transformações globais não são pacíficas se tivermos em atenção não só o acréscimo de tarefas e de responsabilidades, como, sobretudo, de novas competências que incluem, o desenvolvimento de projectos, subordinado a uma lógica de contrato, que é objecto de avaliação periódica, à qual está associada a imagem social da escola e, consequentemente, a imagem dos seus profissionais.

Praticamente todos os professores já desenvolveram, de uma forma ou outra, projectos de aprendizagem, seja em situações de aprendizagem formal, seja para fazer face aos problemas quotidianos, utilizando os mais variados recursos. Todos eles se envolveram, ao longo das suas vidas, em processos de aprendizagem/desenvolvimento profissional onde assumiram a principal responsabilidade pela condução dessas mesmas aprendizagens.

Estas novas competências, despertadas pela autonomia, não são, como se sabe, nem de carácter técnico, nem de carácter cognitivo, no sentido de que não correspondem a conhecimentos assistidos cientificamente, conceptualmente predefinidos. Elas são competências que se adquirem nas situações vividas, em confronto com os problemas e conjugam-se no registo do acontecimento, o que quer dizer quer elas se constroem num jogo de interacções, cujo êxito implica um fluxo comunicacional onde a análise dos problemas e o teor cognitivo que lhes preside, as regras de discussão, o plano normativo que a orienta e o investimento prático face aos problemas (o modo expressivo/afectivo que assumem) constituem um processo integrado no comportamento dos actores.

Não se trata, pois, de competências que se adquiram através da leitura individual de circulares ou de normativos especificamente elaborados ou de simples tratamento da informação. "O que fazer com esta autonomia" não é, portanto, um programa que se possa definir do lado de fora dos actores, como se se tratasse de um programa técnico que se destinasse a ser aplicado verticalmente, numa lógica que pressuponha "O conselho pedagógico aprecia e decide" ou o "Departamento curricular articula" e o "Conselho de turma aplica..." É preciso ter presente que a realidade, tal como é tratada em cada um daqueles níveis, não é a mesma, porque a realidade é constituída pelas relações que se estabelecem entre a intencionalidade dos actores, as condições de trabalho e o próprio estatuto de que estão investidos nessas relações. É por isso que "O que fazer com esta autonomia" é antes de tudo responder à questão "O que desfazer com esta autonomia?"

Considerámos importante debruçarmo-nos sobre este tema, pois ele, de uma forma ou outra, faz parte do quotidiano de todos os professores. No entanto, resolvemos abordar, neste estudo, o desenvolvimento profissional, inserido no sistema educativo formal, mais concretamente compreender de que forma o professor se desenvolve no seio de uma instituição educativa, partindo da concepção de documentos, fruto da autonomia, que são do seu uso quotidiano, nomeadamente do projecto educativo.

O projecto educativo situa-se no cerne da distinção entre dois conceitos de escola: a escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e a escola reconhecida enquanto comunidade educativa.

Desta afirmação, não pode, no entanto, extrair-se como corolário que a existência de um projecto educativo corresponde, sempre, a uma mudança do conceito de escola.

Entendemos por projecto educativo, aquele que traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa, construída na gestão de tensões positivas entre

princípios e normas nacionais e princípios, objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola.

Porém, ao considerar-se a escola como uma comunidade educativa, estamos perante um construto social, em que os actores que nele interferem lhe imprimem uma dinâmica de acção colectiva.

A interacção desenvolvida entre os actores, pela diversidade de valores, interesses e capacidades que movimenta, é um factor fundamental na elaboração e realização do Projecto Educativo. É, portanto, na dinâmica de construção do Projecto, que se negoceia e se decide a lógica de funcionamento da escola, e pensamos nós, se pode encetar o processo de desenvolvimento profissional dos professores. O modo como se desenvolve este processo, traduz-se na orientação educativa global da escola.

Com a nossa investigação, procuramos analisar os processos e procedimentos utilizados na construção do Projecto Educativo de um agrupamento de escolas. Procurámos compreender a relação existente entre a lógica da sua concepção e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na sua construção, pressupondo que no quadro actual da reflexão educativa, emerge cada vez mais um consenso em torno da ideia de que o sujeito desempenha um papel decisivo na sua própria formação/desenvolvimento.

Pretendendo contribuir para a compreensão dos processos de (trans) formação da pessoa-professor, esta dissertação é o resultado de uma investigação realizada no sentido de contribuir para a compreensão dos processos subjacentes à construção do Projecto Educativo do Agrupamento e da sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Assim, iniciámos com um primeiro capítulo onde pretendemos apresentar a nossa concepção de professor, ponderando que todo o professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função docente. Neste capítulo, explorámos, também, brevemente os conceitos de identidade profissional, profissionalismo docente e autonomia, tentando enquadrar estes conceitos na problemática do estudo que pretendemos efectuar.

Num segundo capítulo tentamos focar o desenvolvimento profissional dos professores e os conceitos e teorias que lhe estão subjacentes. Procurámos agrupar, num número relativamente limitado de categorias, as principais teorizações acerca do desenvolvimento profissional dos professores, de forma a mais facilmente explicitar os pressupostos, âmbito de aplicação, contributos e limitações de cada uma. Fazemo-lo, evidentemente, sem

qualquer pretensão de esgotar exhaustivamente todas as concepções até hoje propostas, nem de o nosso agrupamento se encontrar acima de quaisquer lacunas ou imprecisões.

No terceiro capítulo pretendemos referir caminhos para a formação e desenvolvimento profissional dos professores, fazendo referência a teorias e factores de influência, à cultura de escola e liderança por ser nossa opinião que estas tem influência directa na forma como se processa o desenvolvimento dos professores no seio da organização escolar. O capítulo termina com o enfoque na escola como espaço e contexto potenciador do desenvolvimento profissional dos professores, na formação centrada na escola e na sua relação com a autonomia dos agrupamentos escolares.

O quarto e quinto capítulos prosseguem a abordagem teórica do nosso estudo focando a relação entre a concepção do projecto educativo e o desenvolvimento profissional dos professores. Seria impensável, continuar o nosso estudo sem fazer referência formal ao conceito de projecto educativo e à sua importância no seio da organização escola, uma vez que pretendemos perceber de que modo a concepção do projecto educativo pode ser promotora do desenvolvimento profissional dos professores.

O desenvolvimento de competências reflexivas associadas ao desenvolvimento profissional não é um processo simples nem se desenvolve automaticamente. Ele exige um processo de acompanhamento e uma prática em situações reais de ensino que pressupõe a presença, pelo menos no início, de um supervisor que será fundamental no aperfeiçoamento do processo reflexivo. Importava, portanto, fazer referência aos mecanismos supervisivos indispensáveis à realização deste estudo, fazendo alusão à perspectiva de supervisão em que nos enquadrámos e à importância da supervisão no seio de uma escola onde se pretende promover mecanismos reflexivos.

No sexto capítulo definimos os procedimentos metodológicos que enquadram este estudo de caso, explicitamos os nossos objectivos e apresentamos as nossas questões investigativas e os participantes no nosso estudo.

O sétimo e último capítulo apresentam o caso específico por nós estudado. Nele esclarecemos, as nossas questões investigativas e os nossos objectivos, explicitamos as metodologias utilizadas e apresentamos os participantes, fazendo a análise dos dados e os resultados obtidos.

Terminamos com algumas considerações finais que julgamos pertinentes, conscientes de que a participação dos professores nos processos de mudança, é fundamental, e que se torna urgente capacitarmos as escolas e os professores para que a mudança ocorra, para que

a partir das necessidades reais e intrínsecas do professor, ou da escola como grupo, cada docente envolvido possa reorganizar ou reconstruir as suas experiências, o que lhe permitirá chegar a novas compreensões da situação de acção, criticar a própria prática e, vê-la com “olhos novos” a ponto de gerar transformações.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

CAPÍTULO I

A PROFISSÃO DE PROFESSOR

Neste capítulo pretendemos apresentar a nossa concepção de professor, explorar brevemente os conceitos de identidade profissional, profissionalismo docente e autonomia, tentando enquadrar estes conceitos na problemática do estudo que pretendemos efectuar.

1.1 Ser professor

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas colectivas elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais. Embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte da sua energia acaba por ser direccionada na procura de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente.

Embora o docente não possa definir a acção educativa (enquanto construção autónoma), há a possibilidade de reflectir sobre o papel que ocupa neste processo. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional.

O papel dos professores é, hoje, mais complexo e mais difícil do que no passado. Na concretização do seu papel, o professor tem de actuar a diversos níveis: conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projecto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Deverá responder aos anseios dos pais no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares (OCDE, 1987). Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas. Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso baseados na sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não chega para os resolver. Daí, a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática.

Face aos desafios que hoje se colocam aos professores, estes são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contemple: uma vertente científica, de actualização ao nível dos conteúdos disciplinares educativos; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e crenças, nomeadamente no que respeita a aspectos relacionais da interacção educativa; e uma vertente investigativa e de inovação.

Alarcão (2001) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Justifica esta ideia nos seguintes termos:

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”
(Alarcão, 2001: 5)

Cavaco (1991) citado por Nóvoa (1994) tem uma concepção de professor que perfilhamos: Considera-o como actor social empenhado, interveniente, que de modo poliédrico e multifacetado se integra na sociedade do seu tempo, ou seja, um profissional simultaneamente em devir e inserido, em acção, no tempo presente.

Nesta perspectiva, o professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projecto de formação que contemple:

1. Uma dimensão profissional, social e ética da actividade docente;
2. Uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;
3. Uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
4. Uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão, em cooperação com outros profissionais;
5. Uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

O professor tem, hoje, de ser ética e politicamente muito mais crítico do que ontem. Não pode ser visto como o eterno missionário.

1.2 - Identidade profissional, profissionalismo docente e autonomia

Na actualidade alguns autores têm-se dedicado a estudar as questões da profissionalização, do profissionalismo e da profissionalidade docente e, uma breve revisão de literatura indica diferentes abordagens acerca desses temas. Alguns autores relacionam a discussão da profissionalização com o simultâneo advento de um processo de aligeiramento, fragmentação ou precarização da formação dos professores nas políticas educacionais dos anos de 1990 (Veiga e Cunha, 1999; Dias e Lopes, 2003; Freitas, 2003; Ludke e Boing, 2004; Oliveira, 2004). Outros tratam da questão da profissionalização relacionando-a com os saberes necessários à prática docente e tentam uma abordagem “crítico-reflexiva” (Dias da Silva, 1998; Tardif e Raymond, 2000; Medeiros, 2004).

As problemáticas do profissionalismo docente e do ensino como profissão articulam-se forçosamente com as questões da *identidade profissional*, forma específica de identidade

social. Para Tajfel (1981), todos os grupos procurariam uma identidade social positiva que se define através da pertença ao grupo, por comparações favoráveis entre esse grupo e outros grupos relevantes. Assim, o grupo de pertença deveria ser percebido como positivamente diferenciado ou distinto dos outros grupos relevantes.

Registe-se, em primeiro lugar, que os autores que tratam da questão da profissionalização docente estabelecem uma diferenciação entre diversos conceitos correlativos: desenvolvimento profissional, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade docente e identidade profissional. Cabe ressaltar que tais autores nem sempre recorrem a todos estes conceitos, e que as definições por eles adoptadas às vezes se aproximam em alguns aspectos, noutros afastam-se. Devido aos limites deste texto não nos deteremos exaustivamente na diferenciação de tais conceitos. Apenas destacamos que o estudo dos textos citados anteriormente, permitiu-nos apreender uma tendência actualmente presente na área da educação no que diz respeito ao trabalho docente: o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente que, nos parece, se apoia na noção de competência.

A profissionalização pode ser entendida como o processo social e político pelo qual uma actividade encontra reconhecimento como profissão (Flores, 1998). Ginsburg citado por Nóvoa (1992:23) compreende a profissionalização como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.” Constitui-se, deste modo, como um verdadeiro instrumento de defesa contra o normativismo do Estado, funciona como um travão relativamente ao seu poder, nomeadamente através da criação de competências e de uma auto-imagem profissional no grupo docente.

De acordo com uma perspectiva sociológica, uma profissão possui uma base especializada de conhecimentos, um compromisso com as necessidades daqueles em função de quem se actua e um controlo colegial (Hargreaves & Goodson, 1996).

Day (2001) alega que,

“Tradicionalmente, os profissionais distinguem-se dos outros grupos porque possuem: um conhecimento base especializado (cultura técnica); o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes (ética de serviço); uma forte identidade colectiva (compromisso profissional) e controlo colegial, em oposição ao controlo burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais (autonomia profissional)” (Day, 2001:21)

À semelhança das tradicionais profissões relacionadas com o exercício da medicina, da engenharia e do direito (Rodrigues, 1997), no caso da profissão docente, encarando-a como um conjunto de professores que se vêem como muito distintos entre si, a procura de uma diferenciação ao nível profissional, ou seja, a construção de uma *identidade profissional* tem sido visível através das *démarches* recentes de constituição de uma ordem profissional, entre outras.

Esta identidade profissional docente, podendo ser vista sob vários ângulos, será sempre o corolário do reconhecimento do exercício de uma autoridade sobre o próprio trabalho e do conhecimento exclusivo e abstracto aprendido em instituições formais de educação superior. Assim, a autoridade do saber é central para o profissionalismo, que se materializa em autonomia, controlo e poder profissional. O termo *profissional* acaba por ser também uma categoria social que concede posição social e privilégios a certos grupos.

Durante muito tempo a profissão docente foi considerada como uma “semi-profissão”, ou “quase profissão” (Monteiro, 2000), na medida em que a visão de profissão tem de incluir as características específicas da docência, dimensões pessoais, moral, emocional, social e contextual. Caracterizada por esse estado de semiprofissionalização (Perrenoud, 1994 a; 1994 b), a profissão docente navega entre o respeito escrupuloso das determinações da instituição (horários, programas, modalidades de avaliação, métodos didácticos) e a procura da autonomia. A primeira postura libera a responsabilidade individual dos professores; a segunda contenta-se frequentemente com aquilo a que Perrenoud chamou uma “autonomia de contrabando”, nas margens ou nos interstícios da instituição.

Num quadro de uma autonomia da escola, nomeadamente com a entrada na escola de outros actores, a autonomia profissional dos docentes é uma reivindicação esperada. Os docentes, de um grupo dominante com distinção por estatuto profissional, passam a ter que lidar com a ameaça resultante do poder exercido por outros actores. Uma outra distinção é a do género. No caso da profissão docente a crescente taxa de feminização da profissão pode contribuir para associar essa feminização com a *desprofissionalização*, desvalorização da profissão, perda de poder e desprestígio social dos professores (Torres, 1997: 113). Rodrigues (1997: 129-130), apoiada em estudos femininos, considera, no entanto, que essa associação não é linear.

Para Perrenoud (1997) a profissionalização só será um progresso quando, do ponto de vista social, o aumento do nível de instrução geral se tornar prioritário, numa tentativa de acelerar uma evolução global da sociedade.

Para a reflexão sobre o processo em Portugal, não podemos deixar de mencionar o trabalho desenvolvido por Nóvoa, como figura incontornável neste domínio. Para este investigador, a conquista do estatuto de profissão (de qualquer profissão) é um longo processo de que sobressaem quatro etapas fundamentais: O exercício a tempo inteiro; A licença do Estado; A formação; A associação.

A actividade docente tem vindo a trilhar esta demorada caminhada ao longo de séculos, na conquista da sua profissionalidade. Uma "profissão" começa a surgir pela primeira vez quando determinado domínio social é ocupado por um grupo de indivíduos que lhe consagra a maior parte do seu tempo, ou todo o seu tempo (em exclusividade), daí retirando os seus meios de subsistência. O trabalho deixa então de ser indiferenciado, reclamando por isso uma dedicação a tempo inteiro, já não compatível com o exercício de outras actividades, envolvendo a posse de um certo corpo de saber e saber-fazer, específico e autónomo relativamente a outros domínios do conhecimento.

A segunda etapa do processo de profissionalização surge quando as autoridades públicas criam um suporte legal, sob a forma de licença ou diploma, para o exercício duma actividade. Ao definir um quadro legal para o acesso à profissão, nomeadamente através da exigência de determinadas condições e competências a ser reunidas pelos candidatos, o Estado delimita o campo social do exercício dessa actividade.

A terceira etapa do processo de profissionalização liga-se a uma palavra-chave: "autonomia": a autonomia que liberta o docente das amarras do agente de ensino, agente funcionário, cumprindo directrizes estipuladas de cima, numa lógica centralizada, e o catapulte a actor-autor, capaz de tomar decisões nos domínios estratégico, científico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro de um projecto educativo da sua escola, construído especificamente tendo em conta a realidade.

Este trabalho, no entanto, só pode, no nosso entender, ser realizado em articulação com o que apontamos como sendo a quarta etapa deste processo, a auto-organização dos professores, a sua vontade de se reunirem, de reflectir em conjunto e partilhar ideias e saberes, tornando-se profissionais em busca da sua profissionalidade, vista como o conjunto de características, conhecimentos, skills, atitudes e valores de uma determinada profissão (Gimeno, 1991; Estrela, 2001).

A diferenciação intragrupal no interior da classe docente, que configura a emergência de “*identidades instáveis*” (Estêvão & Afonso, 1991: 162), como resultado de diferenças ao nível da formação académica, classe social de pertença, género e outros aspectos, para não obstaculizarem uma certa identidade social do grupo de pertença, necessitam certamente da construção de uma “*identidade estratégica*” (*id.*, *ibid.*) capaz de assegurar o reconhecimento da distintividade profissional docente. Esta identidade que não se identifica com os outros grupos, sendo politicamente mais organizada, resultará do investimento num profissionalismo colectivo, capaz de lidar com as ameaças protagonizadas por outros actores.

A afirmação desta *identidade estratégica*, embora estejamos conscientes da existência de uma certa crise de identidade colectiva, visível, por exemplo, na perda de poder, influência e capacidade de mobilização do movimento sindical docente, poderá emergir como resultado de um certo sentimento de “*privação relativa*” que parece caracterizar o grupo docente, isto é, o sentimento de injustiça associado à percepção de ausência do poder (de especialista) a que os docentes julgam ter direito, por comparação com a posse do mesmo recurso por parte do grupo dos outros (dos pais ou dos não docentes).

A afirmação dos professores perante estas novas ameaças é esperado que passe pela defesa da sua autonomia profissional e pela tentativa de um maior reconhecimento da sua especialização profissional. O discurso e as práticas de autonomia que têm simplesmente como efeito o lançar de conflitos para o interior da escola, aumentando a carga de trabalho dos professores, o controlo e a privação da sua autonomia profissional, parecem ser normalmente vistas com desconfiança pela maioria da classe docente. É aqui que a formação adquire uma centralidade inquestionável. A formação vista numa dimensão plurifacetada - a pós-graduada, realizada em instituições de formação inicial, a autoformação, a realizada na escola e apoiada pelos Centros de Formação e pelas instituições do ensino superior, contextualizada nos problemas das escolas - são faces múltiplas da mesma moeda para a construção da identidade profissional docente.

Profissionalismo consiste, portanto, na natureza da prática (Carlgren, 1999; Sockett, 1993). Ser ou não ser uma profissão é uma questão que se baseia em problemáticas como a da investigação e da formação teórica que não são tão valorizadas como noutras profissões, considerando-se que o saber profissional dos professores “ está baseado no hábito, no ritual, na tradição e em tradições aceites de maneira acrítica e não reflectida” (Alonso, 1999:44). A própria reflexão sobre o saber profissional dos professores, leva-nos a pensar que as teorias

educacionais surgem pelo contributo de vários profissionais, filósofos, sociólogos, psicólogos, entre outros, e que, o contributo dos professores apenas é valorizado quanto aos métodos, não lhes sendo dada voz relativamente a assuntos tão importantes como as finalidades da educação. Alonso (1999) pergunta-se se os professores estarão mesmo interessados em que lhes seja dada voz quanto às finalidades e princípios da educação. Perguntamo-nos algo semelhante quando pretendemos investigar o desenvolvimento profissional dos professores.

Podemos então considerar a reflexão, a capacidade de tomar decisões e a participação no processo de ensino como fundamentais na formação do conceito de profissão docente, no desenvolvimento do seu profissionalismo e profissionalidade e no reconhecimento da profissionalização dos intervenientes no processo.

Os profissionais da educação parecem valorizar mais os saberes teóricos, mas a importância de uma “maior afirmação das lógicas auto-formativas” (Estêvão, 1999: 54) e da formação em contexto, que contribuem para a reconstrução da profissionalidade docente, são de relevar pois reconhecem os “saberes artesanais” dos professores em que:

“[...] esta sabedoria ou esta «*bricolage* profissional», embora não abdique dos saberes susceptíveis de serem transmitidos e reproduzidos, parece conviver melhor com uma lógica da situação do que com uma lógica da duplicação, apelando para uma formação mais preocupada em fazer a teoria da prática do que em fazer da prática uma aplicação normativa da teoria” (Correia, 1999: 31).

Também Paiva Campos (2002: 49) considera o docente como um “*professional intellectual*”, distinguindo o seu conteúdo funcional do de um simples *técnico* ou de um *funcionário*. Na sua perspectiva, a profissionalidade implica desempenho autónomo com recurso a *saberes próprios* em que se fundamente, possibilitando a construção colectiva de uma cultura profissional própria. Para tal defende um “desenvolvimento profissional e organizacional ao longo da vida, que, mais do que *formação* ao longo da vida, significa *aprendizagem* ao longo da vida” (*id.*, *ibid.*: 60) em situações formais ou não.

A acrescentar a este desenvolvimento profissional e organizacional registe-se que Nóvoa (1992) valoriza também um desenvolvimento pessoal através da formação. Para este autor, a formação deve fornecer os meios para um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de autoformação. A formação implica um investimento pessoal com vista à construção da identidade profissional (Nóvoa, 1992). A formação deve também estimular o

desenvolvimento profissional no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Neste sentido, “os professores têm de se assumir como *produtores da «sua» profissão*” (Nóvoa, 1992:28). Continuando a seguir Nóvoa, a formação deve igualmente estar ao serviço do investimento educativo nos projectos das escolas e ao incremento de experiências inovadoras.

Em jeito de conclusão, refira-se que a formação centrada na organização escolar não nos parece poder estar desligada dos processos de construção da identidade profissional docente, no sentido do reforço da autonomia e cultura profissional própria. Uma socialização profissional baseada exclusivamente nos “saberes práticos” corre o risco de conduzir à exclusão (Dubar, 1997: 238). No entanto, a formação, sendo essencial para a construção de identidades profissionais pela incorporação de saberes que estruturam a relação com o trabalho, terá oportunidade de simultaneamente associar “saberes teóricos”, “saberes técnicos”, “saberes práticos” e “saberes de organização”, no sentido da emancipação individual e colectiva.

No âmbito do estudo que pretendemos desenvolver, estes conceitos mergulham na ideia de desenvolvimento profissional na medida em que desenvolver-se significa, para nós, acima de tudo tomar consciência. No caso específico, tomar consciência dos percursos que segue a sua profissionalização e reflectir sobre que trajectos se querem e como se querem percorrer no futuro; Tomar consciência da sua profissionalidade e da importância que a sua definição pode ter, não só no caso particular de cada professor, mas, e mais importante na sua importância para o ensino; e finalmente tomar consciência do seu profissionalismo e do modo como ele se desenvolve e / ou pode ser desenvolvido.

CAPÍTULO II

OS PROFESSORES E O SEU DESENVOLVIMENTO

Uma sociedade em constante mudança coloca um desafio permanente ao sistema educativo.

Longe vai o tempo em que a sociedade sabia o que exigir da Escola e, por seu lado, esta sabia o que oferecer à sociedade. A sociedade de hoje deixou de ser a sociedade do saber fechado, estático, tranquilizador. A pós-modernidade tem como característica a instabilidade, as mudanças excepcionalmente rápidas quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das técnicas, quer também ao nível das atitudes. O saber hoje é aberto, instável, reorganizável, recombinação. Recombinam-se duas culturas: a humanista e a científico-tecnológica. Sem se ter uma cultura científica e técnica fica-se analfabeto, desfasado, incapaz de acompanhar o evoluir da sociedade. Os processos de aprendizagem e os métodos organizacionais são, portanto, factores importantes dessa mudança acelerada, a que o sistema educativo tem que ser capaz de dar resposta rápida, antecipar ou mesmo promover.

Desta forma, e tal como refere Santos (1996:17), "é preciso aprender dia a dia". Num mercado global em constante mudança, é preciso abertura para reconhecer que o conhecimento adquirido é ultrapassado no dia seguinte. É portanto, importante "aprender a aprender", ou seja, desenvolver a capacidade de prosseguir e persistir nas aprendizagens, a capacidade de organizar a sua própria aprendizagem, através inclusivamente de uma gestão efectiva do tempo e da informação, tanto a nível individual como de grupo. Esta competência inclui uma consciência do próprio processo e das próprias necessidades de aprendizagem, identificando oportunidades disponíveis, e a capacidade para transpor obstáculos com vista a aprender com sucesso. Significa ganhar, processar e assimilar novos saberes e novas competências, e também procurar e fazer bom uso de aconselhamento e orientação. "Aprender a aprender" leva os indivíduos a construir sobre as aprendizagens

anteriores e sobre a experiência de vida, a fim de utilizarem e aplicarem conhecimentos e competências numa diversidade de contextos: em casa, no trabalho, na educação e formação. A motivação e a confiança são elementos cruciais para a competência de qualquer pessoa.

Torna-se, portanto, crucial redefinir o papel e os processos da educação e da formação, de forma a decorrerem continuamente ao longo da vida dos indivíduos, pois só assim estes poderão enfrentar as novas condições de vida e de trabalho da Sociedade da Informação.

2.1 - Desenvolvimento Profissional e Pessoal dos Professores - Conceito, Teorias e Modelos

O objectivo principal deste capítulo é o de procurar explicitar as acepções em que os diferentes autores entendem o conceito de desenvolvimento aplicado aos professores, e ilustrar de que modo estas acepções conduziram a modelos ou conceptualizações do desenvolvimento profissional dos professores, aparentemente desconexas, por se referirem a aspectos claramente distintos do fenómeno.

O conceito de desenvolvimento é um dos mais importantes para a caracterização das tendências evolutivas da psicologia de hoje. A integração de dados desenvolvimentistas é crescentemente visível em múltiplas áreas da psicologia. As abordagens da inteligência (Reuchlin, 1989), da emoção (Leventhal & Tomarken, 1986), do relacionamento social (Hartrup, 1989) ou mesmo da psicopatologia (Kazdin, 1989) são hoje em dia cada vez mais atravessadas pela ideia de desenvolvimento.

Neste processo destaca-se a influência de Piaget (1983), cuja profunda visão dos processos de evolução psicológica ao longo do tempo lançou as bases, directas ou indirectas, de concepções desenvolvimentistas acerca de inúmeros processos e aspectos do funcionamento humano.

Na sequência desta contribuição de Piaget, uma crescente importância é concedida à estruturação interna do organismo, e críticas cada vez mais intensas são dirigidas às concepções que pressupõem uma influência unidireccional e determinante do ambiente sobre o indivíduo. Uma importância fundamental é atribuída à compreensão da interacção entre a dinâmica interna do organismo e as influências do meio, assim como dos processos auto-reguladores da complexidade das estruturas adaptativas, que conduzem a uma

capacidade crescente por parte do organismo de compensar os desequilíbrios induzidos pelo ambiente (Piaget, 1983).

A intervenção externa, no intuito de promover ou acelerar o processo de complexificação, tem agora de se adequar ao nível de desenvolvimento já atingido, de se diferenciar em função das características que lhe são pré-existentes no organismo, e de se apoiar na compreensão já alcançada dos próprios processos condutores do desenvolvimento. Da modelagem da pessoa ideal pelo meio, passa-se à modelagem do meio ideal em função da pessoa.

Inicialmente concebida para explicar a evolução cognitiva na infância e na adolescência, esta concepção desenvolvimentista, por um progressivo alargamento da sua aplicação, abrange rapidamente o conjunto da vida do indivíduo, instituindo-se a noção de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (*life span development*) (Lerner & Hultsch, 1983). Necessariamente aqui, o percurso profissional assume uma importância central, como um dos domínios fundamentais da existência adulta (Basseches, 1984).

Noutra vertente, o surgimento da concepção de educação permanente, a necessidade cada vez maior de actualização constante dos profissionais numa sociedade em mutação acelerada, obrigam ao desenvolvimento de modelos de formação contínua ao longo do percurso profissional. Se, para os profissionais em geral, a questão da formação permanente está hoje necessariamente no centro das atenções, para os professores e outros profissionais da educação o tema reveste-se ainda de maior seriedade.

Exercer uma actividade docente nos dias de hoje é bem diferente do que era quando os nossos pais estavam na escola. O mundo mudou, a sociedade mudou, as conquistas tecnológicas trouxeram e continuarão a trazer grandes inovações nos meios de produção, de entretenimento e de relações interpessoais. Essas inovações acabam por exigir cada vez mais da formação profissional e humana dos que pretendem ingressar ou manter-se num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, em que o avanço tecnológico é facto consumado e incessante. Inserida neste processo de tamanho dinamismo, a docência precisa de ser constantemente questionada e reformulada para se adequar às sempre novas exigências e atender às necessidades do educando, visando formá-lo como um cidadão consciente e capaz de lutar por um lugar neste mundo globalizado e exigente.

No entanto, outro aspecto torna a questão do desenvolvimento profissional particularmente relevante para os professores: é frequente atribuir-se à prática profissional efeitos negativos sobre as suas atitudes e práticas. Quando se trata de professores

principiantes, os primeiros contactos com a docência são muitas vezes apontados como responsáveis por uma reorientação no sentido de atitudes, crenças e práticas de natureza mais autoritária e conservadora, diminuindo ou eliminando os efeitos supostamente benéficos da formação inicial (Skipper & Quantz, 1987). Quando se trata de professores mais experientes, com vinte, trinta, ou mesmo mais anos de serviço, estes são muitas vezes citados como exemplos de mentalidades rígidas, autoritárias ou mesmo cínicas, fechadas numa prática rotineira e obstinadamente resistentes à mínima ideia de mudança (Huberman, 1989b).

Finalmente, outro aspecto ainda parece estar na origem do crescente interesse pelo desenvolvimento profissional dos professores: a constatação do grau maior ou menor de irrelevância que muitos professores tendem a atribuir à formação académica (Fuller & Bown, 1975), e a ideia corrente de que é na prática profissional que o professor de facto se forma. Esta ideia corresponde à concepção defendida por vários autores de que o conhecimento profissional do professor é largamente implícito (Doyle, 1979), e adquirido progressivamente em resposta aos acontecimentos na sala de aula, sem que os detentores desse conhecimento sejam geralmente capazes de o explicitar espontaneamente. Muita da investigação psicológica e educacional seria assim perfeitamente periférica em relação ao trabalho real do professor, e portanto quase irrelevante como fonte de princípios orientadores da sua prática. Seria através da análise aprofundada do modo de funcionamento de professores experientes e reconhecidamente competentes, por métodos apropriados à explicitação do conhecimento tácito, que o conhecimento profissional dos professores poderia ser descrito (Elbaz, 1983), e utilizado então como orientador da enunciação dos princípios de uma boa prática (Carter et al, 1988).

Neste sentido, procurámos agrupar, num número relativamente limitado de categorias, as principais teorizações acerca do desenvolvimento profissional dos professores, de forma a mais facilmente explicitar os pressupostos, âmbito de aplicação, contributos e limitações de cada uma. Fazemo-lo, evidentemente, sem qualquer pretensão de esgotar exaustivamente todas as concepções até hoje propostas, nem de o nosso agrupamento se encontrar acima de quaisquer lacunas ou imprecisões.

Assim, apresentaremos de forma breve quatro grandes tipos de concepções, referindo para cada uma delas o exemplo de um ou mais modelos.

No primeiro tipo, agrupámos as formulações em que o desenvolvimento profissional dos professores é tomado na acepção de desenvolvimento cognitivo, na linha das

concepções geralmente denominadas cognitivo-desenvolvimentistas, e que derivam mais ou menos directamente do modelo Piagetiano. Nele o professor atravessa estádios cognitivos cada vez mais sofisticados, sendo o seu pensamento caracterizado em cada estádio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa, abstracta, e, por isso mesmo, mais abrangente. Nomes como os de Sprinthall (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980) destacam-se dentro desta perspectiva, inspirando-se, entre outras, nas concepções de Hunt (1971) sobre o nível conceptual.

Para este tipo de concepção, o professor será tanto mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento em que se encontra. O objectivo da intervenção psicológica, ou da formação em geral, seria o de proporcionar aos professores o avanço para níveis conceptuais mais elevados, através de técnicas mais ou menos conhecidas propostas pelos psicólogos de orientação cognitivo-desenvolvimentista (Formosinho, 1987).

Este tipo de concepções tem sido criticado sobretudo por limitar excessivamente o âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, ao considerar apenas a capacidade do indivíduo para raciocinar a um determinado nível sobre questões ligadas ao ensino (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Não só existem muitos aspectos nos quais os professores evoluem ao longo da sua carreira que não podem ser reduzidas à progressão para formas de raciocínio cada vez mais abstractas, como se pode pôr em questão a própria capacidade de os professores aplicarem, perante situações específicas, sempre o raciocínio mais elaborado de que são capazes. Do mesmo modo, esta concepção restringe excessivamente o âmbito das intervenções recomendadas, ao propor que estas se centrem de modo essencial na promoção destas formas de raciocínio cada vez mais elaboradas. De tudo isto se conclui que, sem negar o grande interesse apresentado por modelos deste tipo, eles não poderão, de forma alguma, constituir o único tipo de abordagem à evolução pessoal e profissional dos professores.

Um segundo tipo de concepção do conceito de desenvolvimento dos professores é o designado por "aquisição progressiva de competências". Este tipo de concepções liga-se estreitamente à noção de que o conhecimento profissional dos professores é predominantemente tácito, isto é, não imediatamente explicitável de modo consciente (Doyle, 1979), e é adquirido progressivamente através do contacto com o ambiente de sala de aula, com as suas características muito próprias (Doyle, 1986; Jackson, 1968).

Assim, através da comparação sistemática de professores com tempos de serviço cada vez mais prolongados, é possível identificar e caracterizar os aspectos da progressiva

aquisição desse conhecimento profissional, e verificar as consequências dessa aquisição sobre a prática do professor (Adams, 1982).

Para além desta possível abordagem à aquisição progressiva de competências pelo professor, outras concepções, que incluímos igualmente dentro desta categoria, têm procurado antes acompanhar a evolução das preocupações ou dos problemas sentidos pelos professores. Dentro destes modelos, podemos citar por exemplo o de Fuller (1969; Fuller & Bown, 1975; Katz, 1972), que considera a existência de três estádios, designados respectivamente "da sobrevivência", "da eficácia" e "do impacto" (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Tomás, 1987). Fuller aponta o princípio da psicologia da motivação, de que necessidades de nível superior não podem manifestar-se antes que as mais básicas estejam satisfeitas (Fuller, 1969). Assim, a mudança de um estádio para outro ocorrerá em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências sentidas a um determinado nível. Por outras palavras, o desaparecimento progressivo de sucessivos tipos de preocupações resulta da igualmente progressiva aquisição de competências que permitem ao professor ultrapassar os problemas que com mais acuidade se lhe colocavam na fase anterior, e dedicar-se com mais disponibilidade a questões mais "maduras".

O terceiro tipo de concepções caracteriza-se, antes de mais, por radicar explicitamente na corrente do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Dentro destes modelos, será talvez de destacar o de Huberman (1989a, 1989b), desenvolvido com base em autobiografias orais recolhidas no decurso de longas entrevistas, nas quais se pediu aos professores que identificassem as grandes fases ou etapas do seu percurso profissional. A partir destes dados, e fazendo apelo a metodologias predominantemente qualitativas de análise de dados, procurou-se não só elaborar modelos gerais descritivos dos percursos seguidos pelos sujeitos, como inclusivamente estabelecer hipóteses causais acerca dos acontecimentos capazes de facilitar a ocorrência de situações positivas ou negativas

A principal crítica que pode ser feita a estes modelos resulta precisamente do tipo de dados dos quais partem. Com efeito, sabemos como a memória, além de falível, tende a emprestar aos factos uma estrutura mais simples, lógica e racional do que aquela que efectivamente possuíam aquando da sua ocorrência, sendo o fenómeno tanto mais acentuado quanto maior o intervalo entretanto decorrido (Baddeley, 1976). Por outras palavras, o facto de se pedir ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, para a partir dela elaborar um discurso de tipo narrativo pode levar a que os dados resultantes se apresentem não só mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no

momento da sua ocorrência, como também que essa organização se apresente excessivamente influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente.

Finalmente, o quarto tipo de concepções caracteriza-se por não procurar apontar fases ou formas específicas ao longo do desenvolvimento profissional dos professores, mas antes identificar os processos intra e inter-pessoais que impelem esse desenvolvimento, e as condições institucionais que o facilitam. A título de exemplo, podemos citar o modelo proposto por Burke (1987), que postula a existência de três processos, designados "indução", "renovação" e "reorientação". O primeiro corresponde ao processo pelo qual o professor se insere numa nova prática, o segundo, à introdução de alterações reformadoras dessa mesma prática, e finalmente o terceiro ao assumir de uma ruptura mais ou menos radical com a prática presente (levando por isso necessariamente a um novo processo de indução). O interesse de Burke é então o de identificar as condições que permitam a maximização da eficácia destes três processos e a sua coordenação dinâmica, de forma a possibilitar o desenvolvimento constante da prática docente no sentido de uma cada vez maior integração.

Dentro da mesma linha, podemos ainda citar o "movimento" dos chamados *teacher centers* (Mertens, 1982), que procura criar um sistema institucional de apoio aos professores em exercício, que aproveite e potencialize as capacidades de autoformação e desenvolvimento pessoal e profissional que cada um desses professores necessariamente tem.

A grande lacuna deste tipo de abordagem estará talvez no facto de, por não propor um modelo descritivo sequencial de desenvolvimento do professor (Feiman-Nemser & Floden, 1986), não possibilitar por parte dos sistemas de formação uma previsão e antecipação de necessidades partilhadas por uma grande parte dos professores em determinadas fases da sua carreira, assim como o estudo comparativo de diferentes formas de intervenção em face dessas necessidades comuns. De facto, se a individualização é importante, o excesso de individualização leva frequentemente a uma menor rentabilidade na utilização dos recursos disponíveis.

Durante algum tempo, os termos aperfeiçoamento, formação contínua (Garcia Álvarez, 1987), formação em serviço (Edelfelt e Johnson, 1975), reciclagem (Landsheere, 1997) e desenvolvimento profissional de professores foram utilizados como equivalentes. Todos eles pressupõem uma perspectiva de formação, mas o conceito de desenvolvimento profissional

é o mais recente e parece ser o mais adequado à sociedade actual, que se encontra em constante mudança, e às responsabilidades que são exigidas à escola (Ponte, 1995).

Este conceito pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores.

Reunimos algumas das definições citadas em García (1999) que achamos mais relevantes do conceito de desenvolvimento profissional dos professores:

Para Fenstermacher e Berliner:

“O desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna.” (Fenstermacher e Berliner, 1985:282).

Sobre este conceito, Fullan menciona:

“O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.” (Fullan, 1990:3).

Para Sparks e Loucks-Horsley (1990:234) o conceito “define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores.”.

As várias definições resumem o amplo âmbito de dimensões que foram destacadas por Howey (1985). Estas dimensões incluem: em primeiro lugar o desenvolvimento pedagógico, seguindo-se o conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização. A terceira dimensão é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores, e a quarta dimensão é o desenvolvimento teórico baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. Por fim apresenta as dimensões de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adopção de novos papéis docentes.

A noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação. Mas não é uma noção equivalente. Registemos algumas das principais diferenças:

A formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “escolar”; o desenvolvimento profissional processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos mas também outras actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões. Na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos; Na formação atende-se principalmente (se não exclusivamente) àquilo em que o professor é carente; no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já tem mas que podem ser desenvolvidos; A formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos (ou por disciplinas, como na formação inicial); a formação parte invariavelmente da teoria e muitas vezes (talvez na maior parte) não chega a sair da teoria;

Com o desenvolvimento profissional está-se a pensar num movimento de dentro para fora, na medida em que toma as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar; ou seja: o professor é objecto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional; O desenvolvimento profissional, embora possa incidir em cada momento num ou noutro aspecto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo; O desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática; e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada.

Falar em termos de desenvolvimento profissional não é portanto equivalente a falar em termos de formação. A introdução deste conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, os docentes deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias.

O conceito de modelo de desenvolvimento profissional designa “um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento” (Sparks e Loucks-Horsley, 1990:235). Assim, um modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem.

Marcelo (1995) distingue quatro modelos de formação e desenvolvimento Profissional que focaremos de forma breve nas secções seguintes: o desenvolvimento autónomo, o desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão, o modelo do desenvolvimento curricular e organizacional e o modelo da investigação-acção.

2.1.1. - Modelo de desenvolvimento profissional autónomo

O modelo do desenvolvimento profissional autónomo corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores são sujeitos capazes de auto-aprendizagem, decidem aprender por si mesmos os conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as actividades de desenvolvimento profissional.

Esta modalidade de desenvolvimento profissional é escolhida por professores que entendem que as ofertas de formação actuais não respondem às suas necessidades, quer pela sua qualidade, quer pela ausência deste tipo de oferta de formação. Os professores são sujeitos individuais capazes de auto aprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação. Neste processo o professor vai criando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional do ensino. Como exemplo deste modelo podemos referir o professor que decide pesquisar ou que frequenta um curso de formação a distância.

Durante muito tempo, os cursos foram sinónimo de formação de professores. Ao contrário de outras modalidades de formação, os cursos têm características muito definidas, em primeiro lugar, a presença de um professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou organizacional, que determina o conteúdo assim como o plano de actividades do curso. Normalmente, as sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objectivos ou de resultados de aprendizagens, que incluem normalmente aquisição de conhecimentos e competências.

Para Bell (1991, citado em García, 1999) existem vantagens e inconvenientes que este tipo de orientação pode ter no desenvolvimento profissional dos professores. Uma das vantagens é o facto do professor adquirir maior conhecimento, ou melhorar as suas

competências docentes ao participar em cursos escolhidos por ele. As críticas a esta modalidade referem-se ao seu carácter excessivamente teórico e à pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, pelo facto de se tratar de actividades individuais e ignorarem o conhecimento prático dos professores.

A habituação aos cursos de formação, a falta de hábitos de reflexão e de fundamentação teórica pode, se nos posicionarmos no modelo de desenvolvimento autónomo, limitar o aprofundamento de temas mais complexos. A dependência da vontade de alguém que assume a coordenação do grupo, poderá também ser um dos aspectos negativos associados a este modelo de desenvolvimento profissional que deve ser visto de forma complementar a modelos mais organizados de formação.

2.1.2 - Modelo de desenvolvimento curricular e organizacional

O modelo do desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional inclui, potencialmente, actividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenvolvem um programa ou se envolvem em processos de melhoria de aspectos organizacionais específicos.

Este modelo de desenvolvimento profissional tem como objectivo implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar na realização de um projecto que pode ser de inovação educativa, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. As relações entre o desenvolvimento profissional e a inovação curricular são evidenciadas quando os professores se implicam na implementação de uma inovação na qual ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes” (Fullan, 1990:6).

Relativamente ao desenvolvimento de projectos curriculares pelos professores, é preciso afirmar que existe pouca análise, divulgação e utilização dos resultados destas inovações. Neste sentido, é importante a afirmação de Spark e Loucks-Horsley (1990) que refere que “os professores, de algum tempo a esta parte, se têm vindo a implicar no desenvolvimento curricular, mas pouca investigação se realizou para determinar o impacto

destas experiências no seu desenvolvimento profissional” (Spark e Loucks-Horsley, 1990:240).

2.1.3 - Modelo de desenvolvimento através da investigação-acção

A imagem do professor como investigador aparece ligada ao movimento de investigação-acção e tem as suas origens nos trabalhos de Collier e posteriormente de Lewin, que definiu a investigação-acção como “uma espiral de passos que se compõem de um ciclo de planificação, acção e produtos acerca dos resultados da acção” (Garcia, 1999:182).

Stenhouse, na década de sessenta do século passado, amplia a concepção de professor, para o entender como um actor político e social, um investigador, um profissional autónomo com capacidade de auto desenvolvimento através do trabalho curricular (Noffke, 1990).

Do ponto de vista da investigação-acção, ligada a projectos de colaboração, o professor é visto como uma pessoa capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática, processo que Schön (1987) designa por reflexão na acção.

Ao posicionarmos o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola, vemos a escola como o lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto deste tipo de formação ser prioritariamente no local de trabalho e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação dos professores. Este modelo apresenta algumas condições que têm de ser tidas em conta para assegurar o seu êxito: necessidade de liderança, clima organizacional e a natureza do desenvolvimento profissional. Como exemplo podemos referir a concepção e implementação do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola, projectos personalizados pois difere de escola para escola (estando adaptados à realidade de cada escola).

A investigação-acção é um modelo centrado na prática, ou seja, parte dos problemas que se apresentam na situação concreta e contribui para o desenvolvimento profissional do professor através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão.

A investigação-acção surge com o objectivo de melhorar a profissionalidade do docente, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com os alunos, com os outros professores assim como das

pressões e limitações que as estruturas sociais e institucionais exercem na sua actividade profissional (Marcelo, 1995).

2.1.4 - Modelo de desenvolvimento baseado na observação e supervisão

O desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão usa a reflexão como estratégia para a formação. O seu objectivo é desenvolver uma maior auto-consciência pessoal e profissional. As estratégias usadas neste modelo dividem-se em dois grupos: as que usam a observação e a análise da prática e as que procuram elevar a capacidade de reflexão do professor, através da análise da sua linguagem, dos seus constructos pessoais e do seu autoconhecimento.

Ao analisar as diferentes orientações conceptuais na formação de professores, fazemos alusão ao conceito de reflexão, analisando o significado que lhe é dado em função das diferentes abordagens: académica, prática, tecnológica e social-reconstrucionista. O objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo, o professor adquira uma maior auto consciência pessoal e profissional.

Os estudos de Schön estão na base da teoria sobre o professor reflexivo, a sua teoria é formulada, em torno de três aspectos: reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção. Para este autor, o professor possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões, é um conhecimento tácito, ou um conhecimento adquirido na prática. Schön menciona que “Na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na acção do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön, 1987:36).

A redacção e comentário de biografias profissionais é uma estratégia que tem vindo a ser utilizada como contexto para o desenvolvimento profissional. Reconhece-se actualmente um interesse cada vez maior pela utilização da autobiografia, o que pode estar relacionado com a acelerada mobilidade geográfica e política que caracteriza a sociedade. A redacção de biografias pode ser um ponto inicial de um processo mais amplo de trabalho em colaboração.

A utilização de casos na formação de professores é feita a partir de uma dupla perspectiva. Por um lado, os professores podem ler, analisar e discutir casos já elaborados e que lhes são proporcionados através de documentos. A segunda perspectiva de utilização dos casos consiste em pedir aos professores que redijam um caso relacionado com o seu próprio ensino, e que posteriormente seja analisado em grupo.

2. 2 - A Prática Reflexiva

Questionar e reformular a docência é uma tarefa tão difícil quanto importante e necessária à boa qualidade da educação, e a sua realização só é possível com uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do professor, ou seja, o conceito de professor como profissional prático-reflexivo deve ser uma preocupação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois "(...) a formação geral de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores" (Libaneo, 2000:64).

O conceito de prática reflexiva é conhecido desde as obras de Schön (1983, 1987, 1991). Entretanto, persiste uma confusão entre por um lado, a prática reflexiva espontânea de todo o ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou à sua acção e por outro lado, a prática reflexiva metódica e colectiva que os profissionais usam quando os objectivos propostos não são atingidos.

Um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea em qualquer ser humano e também no profissional. Mas este último também reflecte quando está bem, uma vez que deparar-se com situações desconfortáveis não é o seu único motor; a sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo a mais próximo possível da sua ética.

Na profissão docente, os objectivos raramente são completamente atingidos. É pouco frequente que todos os alunos de uma turma ou de um estabelecimento dominem perfeitamente os saberes e as competências visados. Por isso, no ensino, a prática reflexiva sem ser permanente não poderia limitar-se à resolução de crises, de problemas ou de

dilemas. É preferível imaginá-la como um funcionamento estável, necessário em tempo de “bonança” e vital em casos de “tempestade”.

Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflecte sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar os seus gestos técnicos mais eficazes.

Uma prática reflexiva metódica inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina. Não como uma rotina paradoxal, mas como um estado de alerta permanente. Por isso tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, escrever, analisar e após compreender, escolher opções novas.

Pode-se acrescentar que uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Apoia-se em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interactiva (Gather Thurler, 1996), em práticas de feedback metódico, de análise do trabalho, de reflexão sobre a sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se em formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor se compreender a si mesmo.

A literatura actual sobre desenvolvimento profissional docente tem salientado o professor como *prático reflexivo* (Nóvoa, 1994; 1995; Pérez Gómez, 1992; Alarcão, 2001). Pensar é começar a mudar. Todo o ser, porque imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre as suas acções. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflecte sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.

No caso do professor, isso assume contornos mais graves. Ele lida com pessoas, crianças e jovens que podem ser afectados por uma conduta inadequada e conceitos erróneos. O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com a sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Desvincula-se do trabalho prescrito, para construir as suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do contexto, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. Está sempre em contacto com outros profissionais, lê, observa, analisa para acompanhar sempre melhor o aluno,

sujeito e objecto da sua acção docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não se actualizar é estagnar e retroceder.

A velocidade das mudanças, as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são tantas e tão rápidas que o profissional pode ser apanhado de surpresa na sua prática quotidiana. Notícias, factos, mudanças podem chegar à sala de aula pela boca dos alunos, sem que o professor tenha deles tomado conhecimento. Quantas vezes, em alguns casos, o aluno supera o professor! Está melhor informado, conhece palavras e expressões modernas, sabe do último facto social ou político.

O professor, fechado em si mesmo e confinado à sua sala de aula, corre o risco de não perceber o mundo lá fora. Não tem tempo nem condições de acompanhar. E, quando fala ao aluno, este não entende, mostra-se alheio e desinteressado diante de uma linguagem estranha e arcaica.

Para cobrir essa lacuna e distância entre aluno e professor, Zeichner (1993:17) alerta-nos para a importância da reflexão ao afirmar que "Reflectir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade".

O conceito da prática-reflexiva não é, no entanto, novidade na educação. É um conceito introduzido no século passado com as teorias de John Dewey, um filósofo pragmático que se preocupava com os problemas da pedagogia do seu tempo. Adepto das ideias construtivistas do ensino, Dewey, defendia que o professor não podia agir como único detentor do saber, disposto somente a depositar parte de seu saber na cabeça de seus alunos, ou seja, para ele, o professor não poderia jamais agir como mero transmissor de conteúdos. Para Dewey, a formação de qualidade dos alunos consistia em fazê-los pensar por si mesmos, experimentando, na prática, as suas próprias teorias, pois o conhecimento devia ser construído passo a passo, respeitando-se o ritmo de cada aluno, com as experiências o mais próximas possível da realidade do estudante. Nesse processo, o professor exercia um papel muito importante: o de facilitador da aprendizagem, uma pessoa muito próxima do aluno, preocupada em pesquisar e experimentar com o educando, à procura da mesma construção de conhecimento. Essa concepção acerca da aprendizagem tornaria o processo ensino-aprendizagem mais interactivo e dinâmico, portanto eficiente e enriquecedor.

A partir desta concepção do processo ensino-aprendizagem, foi formulado o conceito de professor como prático-reflexivo, originado na identificação e definição de Dewey para acto de reflexão e acto de rotina. O acto de rotina é guiado pelo impulso, tradição e autoridade, presente nas pessoas que aceitam automaticamente como certas as opiniões mais

geralmente aceites sobre qualquer assunto, acatando de forma natural a realidade quotidiana das suas escolas e da vida, sem pensar que poderia ser diferente e sem pensar que o facto de ser de certo modo, há muito tempo, não quer dizer que esse seja o modo correcto.

Em contrapartida, o acto reflexivo não é automático, implica intuição, emoção e paixão, é necessário a todas as pessoas que se preocupam em fazer o melhor do seu trabalho e para o seu trabalho, "é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz" (Zeichner, 1993:18). Portanto, este deve ser o acto presente na vida pessoal e profissional de quem escolheu leccionar.

Como não é automática ou mecânica, a acção reflexiva requer um certo esforço e três pressupostos para que possa ser alcançada e fazer parte da vida de quem se preocupa e se interessa por ela. Esses pressupostos são atitudes que devem ser tomadas na vida do profissional; o primeiro deles é a "abertura de espírito ou o desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força" (Zeichner, 1993:18); O segundo pressuposto é a responsabilidade que, basicamente, é a reflexão a respeito dos efeitos do seu ensino sobre os conceitos, sobre o desenvolvimento intelectual e sobre a vida dos alunos, além de se preocupar com as consequências inesperadas do seu ensino. A terceira atitude necessária à acção reflexiva no campo educacional é a sinceridade, isto é, o professor deve acreditar sinceramente no que faz, tendo plena consciência do que o seu trabalho representa (ou deveria representar) para o aluno e da importância que ele tem para o desenvolvimento satisfatório da sociedade, tomando como directriz da sua profissão o espírito aberto e a responsabilidade, sem se esquecer de procurar a sua própria aprendizagem e aperfeiçoamento e lembrando que as competências profissionais são cada vez mais colectivas, no âmbito de uma equipa ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de regulação reflexiva.

A prática-reflexiva requer, portanto, uma constante auto vigilância das atitudes do professor na sala de aula, mas, também fora da sala de aula, é preciso que o professor questione sempre as verdades correntes. É necessário que o profissional nunca se sinta plenamente satisfeito com seu trabalho e suas atitudes perante ele, pois, ao incomodado, é muito mais fácil mudar e "(...) todo o ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento(...)" (Hypolitto, 2001:49).

No entanto, em muitos casos, o professor tem-se limitado a passar conteúdos, ideias, conceitos e normas, sem questioná-los nem vivenciá-los. Repete-os, passa para a frente porque assim os recebeu, não questiona a sua actualidade e conveniência. O professor sente "dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo)..., insegurança, receio de mudar, medo do novo" (Vasconcellos, 1995:19).

O professor prático reflexivo deve estar aberto a sugestões e críticas que o ajudem a repensar-se como profissional a fim de reformular e melhorar a sua prática.

Pode ser bastante difícil obter uma postura tão crítica em relação a si mesmo e à sua profissão. Porém, a prática-reflexiva é a procura de um equilíbrio entre o acto de rotina e o acto de reflexão, porque "para gerir as nossas vidas, precisamos sempre de uma dose de rotina" (Zeichner, 1993:20). Contudo, o que se pode concluir é que, comportando-se criticamente em relação a tudo que o cerca, o profissional, docente ou não, tende a transformar a crítica, a reflexão, numa constante da sua vida, colocando como rotineiro e menos árduo o acto reflexivo, encontrando assim o desejado equilíbrio entre acto e pensamento, rotina e razão. A reflexão é um processo que deve ocorrer antes, durante e depois da acção, ou seja, "a reflexão deve ser na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção" (Schön, 1992).

Como refere Zeichner (1993:17) "Cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (...)". O saudosismo, o desejo de regresso a um mundo em que não havia contestação, onde o professor tinha *status* e era o centro da sala de aula, ditando normas, pontos e conceitos, não se coadunam com o professor reflexivo, homem do seu tempo, de passo acertado com a evolução que continua. Assim, a criação de espaços de reflexão crítica e constante sobre a prática, envolvendo toda a comunidade é essencial para um trabalho que se quer transformador.

Só em consequência do esforço em se adquirir a "rotina" da reflexão é que se poderá completar a tarefa de se conseguir a junção entre teoria e prática.

O primeiro passo a ser dado em direcção a essa realização é olhar de forma crítica os saberes educacionais implantados no seu trabalho ou na sua escola, examinando e melhorando essas teorias correntes no ensino que, geralmente, não têm a sua origem dentro da sala de aula. Segundo Schön (1992) citado por Nóvoa (1992) há acções, reconhecimentos e juízos que sabemos levar a cabo espontaneamente, que nem temos consciência de que aprendemos, mas damos connosco a fazê-los sem conseguirmos expressar este saber na acção, por isso o professor deve tentar tornar mais conscientes estes saberes que,

frequentemente, não consegue exprimir, e exprimi-los de forma cada vez mais clara e actuante.

Essa nova atitude em relação às teorias utilizadas na sala de aula tornará mais valorizada a opinião do professor a respeito dessas teorias, pois fazem parte do seu trabalho, e ninguém melhor que ele para analisar crítica e empiricamente se determinado saber, produzido fora da sala de aula, possui validade quando testado sob condições extremas da realidade. Mais que isso, é condição da correcta adopção pedagógica do conceito da prática-reflexiva que o professor possa teorizar sobre sua prática e que essa teoria possa ser discutida séria e amplamente, pelos seus pares e intelectuais do ensino, porque "a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática" (Zeichner, 1993:21).

A prática-reflexiva, então, requer uma revisão de vários conceitos, que o professor provavelmente já possuía sobre sua prática, e uma consciência da responsabilidade que ele sabia estar inserida na sua profissão quando escolheu exercê-la. Todos esses pressupostos, conselhos e exigências contidos no conceito do professor como profissional prático-reflexivo deveriam estar na formação e na actuação de todos os professores.

Actualmente, nas escolas observamos pouca ou nenhuma preocupação com a formação prática-reflexiva do professor. Vemos, com alguma frequência, as direcções das escolas aparentemente à margem desses pressupostos, os professores pouco interessados nessa nova postura e os alunos prejudicados por essas atitudes, cada um fazendo seu trabalho da forma mais automática e rotineira possível, ansiando para que nada de estranho aconteça que possa quebrar essa rotina.

Um facto curioso é que, em conversas informais, muitos professores deixam transparecer, com as suas reclamações, que não estão satisfeitos com essa rotina, mas tendem a culpar outras pessoas ou a direcção pelos seus problemas, recusando-se a mudar a sua postura.

Há uma resistência à mudança. O facto de se eximir da responsabilidade e passá-la a outras pessoas é um reflexo disso, contudo a mudança é necessária, por mais reconfortante e prezada que seja a rotina, e deve começar por alguém ou de algum lugar.

Neste contexto de discussões, o professor, que deveria ensinar a reflectir, e que acaba tendo participação nula, passando despercebido tanto na direcção como no meio dos seus colegas, deixa que todos percebam o quanto está desmotivado, desinteressado e despreocupado em relação à situação do seu trabalho e do ensino em geral. Comporta-se

com os seus pares e superiores como se comporta na sala de aula, não demonstra o menor interesse por questões como a prática-reflexiva, o papel do professor e as teorias que podem ajudar a melhorar a prática, e se houver algum problema, pensa que não é dele, que a sua parte está a ser bem feita na medida do possível.

Toda essa falta de motivação pode ser explicada pelas várias dificuldades constantes na profissão docente como: a desvalorização financeira do professor, a falta de respeito pelos profissionais do ensino, a falta de condições materiais e físicas para trabalhar, a presença de uma ideologia educacional não condizente com a necessidade, etc. Mas, nenhum desses problemas pode justificar a inconsciência de um professor que não se quer envolver com a educação, porque "mais do que ordem, a condição para educar é poder envolver-se apaixonadamente" (Rosa, 2000:29). Isto é, a docência exige comprometimento e as dificuldades devem ser estímulos para se exercer da forma mais plena possível a função docente. Portanto, ser professor começa com o reconhecimento das dificuldades e a luta contra elas.

Ao considerar todo este quadro em que parece haver um abismo entre teoria e prática, em que quem é responsável pela prática parece não conhecer a teoria; temos a impressão de que a reforma tão desejada por todos, no ensino (e nisso há uma espécie de unanimidade), está cada vez mais longe de ser realizada. Em contrapartida, há também a impressão de que se esses mesmos profissionais, que fazem e vivem a educação dessem maior importância às teorias, completassem e criticassem construtivamente essas teorias com as suas considerações sobre a própria prática e praticassem essas teorias reflectindo sobre suas acções, a reforma tão almejada ficaria mais próxima da realidade. Daí, a importância da reflexão sobre a acção e da reflexão sobre a reflexão na acção, bem como a de saber-se não apenas objecto, mas sujeito da História que pode e deve transformá-la, ou seja, é de extrema relevância podermos saber que tudo o que aí está não é determinado, por isso pode ser reformulado, alterado, bastando para tanto que não nos esqueçamos da nossa responsabilidade e actuemos de espírito aberto em busca da imprescindível mudança.

CAPÍTULO III

A ESCOLA COMO ESPAÇO E CONTEXTO POTENCIADOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao falar em desenvolvimento profissional de professores referimo-nos a um processo para o qual convergem necessidades tanto ao nível pessoal como profissional e organizacional. Processo este que pode ser diferente consoante o modelo que lhe estiver associado e a influência de diferentes factores (García, 1999) inerentes ao sistema educativo.

Um destes factores é a política educativa, definida a nível oficial mas operacionalizada em questões sobre o currículo e em termos mais gerais em relação à organização e funcionamento das escolas. Esta influência faz-se também sentir ao nível das condições de trabalho dos professores (vencimentos, incentivos, autonomia). Estas podem, em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, servir como factor bloqueador ou pelo contrário motivar o professor para o seu desempenho profissional.

A política educativa influencia directamente o modelo curricular existente nas escolas, que determina quais as necessidades formativas dos professores. Em Portugal desde 2001 existe um novo modelo curricular para o ensino básico que trouxe novas exigências aos professores essencialmente ao nível didáctico, pois é necessário repensar os conteúdos a incluir nas planificações, as metodologias utilizadas e as formas de avaliar. Estas alterações vão influenciar ao nível da formação de professores que tem de adequar os seus programas ao novo modelo curricular.

Um outro factor são as instituições públicas de formação, que enquanto responsáveis pela formação inicial, contínua, especializada e avançada dos professores, podem exercer uma enorme influência na formação ao longo da vida dos professores. Mas esta influência é diferente de instituição para instituição pois, embora regidas pela mesma política educativa,

são autónomas para desenvolverem modelos de formação diferentes o que pode influenciar o desenvolvimento profissional dos professores aliciando-os com as suas experiências de formação (acções de formação, projectos, seminários, etc.) ou pelo contrário podem não estar coerentes com os interesses dos professores.

Mas, o processo de desenvolvimento profissional sofre também influências de quem nele está envolvido, "O desenvolvimento profissional de cada professor é algo que é da sua inteira e total responsabilidade" (Ponte, 1998:10), o que implica que este processo só é desencadeado se a vontade partir do professor, se este reconhecer as suas necessidades educativas, pretender reflectir e encontrar estratégias que ultrapassem essas necessidades.

Numa perspectiva colectiva, os professores também influenciam os processos de desenvolvimento profissional, pois este processo "é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais)" (Ponte, 1998:10), contextos estes que permitem que o professor não se sinta isolado, pois existem colegas que partilham as mesmas necessidades, podendo discutir em conjunto, interagir, falar das suas experiências e tentar resolver os seus problemas em conjunto.

Assume-se também como um factor determinante o papel das forças sociais, como as associações de pais, as associações de professores, os partidos que contribuem para que a educação vá ao encontro das necessidades da sociedade.

A palavra mudança surge cada vez mais no discurso pedagógico, o que se deve ao facto de que esta tem vindo a assumir-se como tendo um valor próprio. As propostas de reforma procuram mudanças a nível escolar e de classe, ainda que pareça existir um maior consenso quanto à necessidade de mudança do que sobre a direcção que essa mudança deverá seguir. Os professores encontram-se assim implicados em processos de mudança determinados num contexto macro e/ou num contexto micro. A forma como os professores lidam com a mudança depende de uma variedade de factores, que decorrem de processos impostos ou de natureza espontânea e individual. Richardson & Placier (2001) identificam duas perspectivas de mudança: a mudança cognitiva, afectiva ou comportamental de um indivíduo ou de um pequeno grupo e a visão organizacional da mudança que articula aspectos estruturais, culturais e políticos da organização escolar com mudanças nos professores e no ensino.

A literatura sobre esta temática tem enfatizado a interacção entre os conceitos de mudança e de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Marcelo, 1994, 1999; Day, 2001). Fullan (1991), argumenta que a mudança representa um processo recíproco entre

comportamento e crenças, Hopkins et al. (1994) destacam os processos de mudança dos indivíduos ao nível do seu pensamento e da sua acção. Guskey (1986) oferece-nos a sua proposta de modelo de mudança do professor, partindo do princípio que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores observarem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Quando se fala em melhoria não nos referimos apenas à aprendizagem ou desempenho, mas também à motivação, participação e atitude face à escola.

A mudança constitui, portanto, um processo (Guskey, 1986) que envolve uma melhoria qualitativa (Watzlawick et al., 1975; Watzlawick, 1978), descontinuidades e aprendizagem *double loop* (Argyris & Schön, 1974), bem como transformações espaciais e temporais, que correspondem a novos entendimentos e novos modos de perspectivar o próprio processo de mudança. Se a mudança constitui um processo, ela é, ao mesmo tempo, um produto, o resultado de um processo de aprendizagem, incluindo, portanto, novas formas de pensar e de entender a prática. Por outras palavras, a mudança encerra uma dimensão interna e uma dimensão externa (Silva, 1993, 1996; Askew & Carnell, 1998), implicando um processo lento que requer tempo, sendo, por isso, às vezes, difícil de identificar.

Ao enfrentar desafios, o professor sofre pressão para mudar e atender às necessidades dos alunos e da sociedade. Pressões para implementar uma inovação têm sido discutidas na literatura sobre mudança educacional e documentadas em algumas pesquisas (Fullan, 1991). Tais mudanças podem ser discutidas do ponto de vista da instituição, mas podem, também gerar questões sobre mudança e desenvolvimento individual do professor, que pode ser entendido como a aprendizagem do professor durante toda a vida, sob a perspectiva construtivista, baseado na reflexão e crítica do seu pensamento e da sua prática, à medida que o professor passa por desafios e dilemas na profissão.

Uma análise da literatura sobre a mudança revela ainda um conjunto de ideias: é um processo complexo que pressupõe a interacção entre factores pessoais e contextuais, é um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas e está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para Guskey (1995), as mudanças não podem ser demasiado ambiciosas, mas sim cativantes e aliciantes para os professores, e o primeiro passo é ver a realidade e sentir que é necessário uma mudança individual e colectiva. A chave do sucesso será encontrar a “mistura ideal” para ser aplicada a diferentes tipos de situações.

3.1 - Os professores e a sua formação

As diversas teorias de aprendizagem distinguem-se entre si pela forma como explicam o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem, e explicam os diferentes conceitos de aprendizagem e as diferentes formas de aprender. Potter (1999) defende que aprender é adquirir novos conhecimentos ou habilidades através da prática reforçada e da experiência. Quem aprende acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, rentabilizando os já existentes.

A formação de adultos, numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional, segundo Belchior (1990), caracteriza-se pela autonomia, devendo o Homem ser o agente da sua própria formação, porque num sentido horizontal abrange a duração da vida humana, e num sentido vertical os vários domínios do saber, tendo ainda como objectivos, segundo o mesmo autor, (Belchior,1990:26):

“a compreensão crítica do mundo e da vida, a tomada de consciência e a melhoria das relações do homem com a natureza e a cultura, o desenvolvimento das diversas formas de comunicação e solidariedade, assim como da capacidade de aprender a aprender”.

A formação de adultos passa por uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em conta as características individuais dos professores, as suas possibilidades, os seus interesses e as suas estratégias de aprendizagem (Allal et al., 1986). A “pedagogia” de adultos, como nos diz Mucchielli (1981), mais do que transmitir conhecimentos e habilidades, deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de se auto-desenvolver, partindo da realidade dos indivíduos ou dos grupos sócio-profissionais, considerando que a metodologia a utilizar terá por base a descoberta pessoal através da experiência, integrando os conhecimentos na realidade profissional e na época, no sentido de uma construção pessoal para as descobertas na acção e de novas percepções com reflexos no desenvolvimento de novos conhecimentos. Para este autor, o acto de aprender do adulto é um acto da descoberta e de criação realizado pelo próprio. Nesta perspectiva, Nóvoa e Finger (1988) referem que é pelas suas qualidades e competências que o professor pode tornar-se sujeito da formação.

Amiguiño (1992) considera a formação um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida e acompanhando o seu decurso. Afirma que a formação pertence sempre àquele que se educa por intermédio de uma transformação consciencializada. Reforça a ideia

da formação como um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir e a aperfeiçoar as suas capacidades, que se prolonga por toda a vida, incluindo todas as vicissitudes, os êxitos e os fracassos que compõem um percurso de formação. Considera as experiências de formação importantes na história pessoal de cada um, articulando-se com outras e preparando experiências futuras, pressupondo um projecto de desenvolvimento pessoal e profissional. Para o autor, articular o desenvolvimento pessoal e profissional é uma necessidade, na medida em que, os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e o “formar-se” decorre em estreita ligação com esta, e com os saberes e a experiência global que cada um consegue mobilizar na sua formação (Amiguinho, 1992). As dimensões humanas não podem ser isoladas numa pessoa nem numa determinada fase da vida dessa pessoa, constituem a pessoa e desenvolvem-se ao longo da sua existência.

Formar é, portanto, um processo complexo. Não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se “na produção” e não no “consumo” do saber. Este objectivo implica que se procurem levar à prática conceitos fundamentais da formação de adultos: formação /acção, a formação deve organizar-se numa tensão permanente entre reflexão e intervenção; formação /investigação, a formação deve basear-se no desenvolvimento de um projecto de investigação; formação /inovação, se a formação implica uma transformação individual e uma mudança institucional, então ela deve realizar-se através de um empenho dos formandos num processo de inovação. A formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança...” (Nóvoa e Finger, 1988: 114). Segundo estes autores, a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.

No decurso das suas investigações sobre formação, Nóvoa (1988) definiu seis princípios orientadores da formação de adultos. Passamos a enunciá-los, por acharmos que são pertinentes também neste contexto:

1º princípio - Um adulto em formação comporta um património vivencial, cuja apropriação pelo próprio, através de uma “compreensão retrospectiva”, se torna fulcral. “O adulto em formação é portador de uma história de vida (...); as vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação.”

2º princípio - A formação deve ser encarada como um processo de transformação individual, que pressupõe uma grande implicação do sujeito em formação numa estratégia de auto-formação participada e tem por base a “tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Esta forma de encarar a formação conduz à necessidade de uma “participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação, bem como uma interacção constante e uma cooperação no seio da equipa de trabalho”;

3º princípio - Os processos de formação são também, necessariamente, processos de transformação organizacional, pelo que, nos casos da formação profissional contínua, devem estar articulados de forma muito próxima com as organizações em que os formandos exercem as suas actividades;

4º princípio - Formar é “trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber.”

A formação está pois associada a três conceitos chave (a) a “formação-acção”, entendendo-se a formação como um processo organizado “numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (...)”; (b) a “formação investigação”, em que a formação se organiza com base no desenvolvimento de um projecto de investigação (individual e/ou institucional) e (c) “formação inovação”, em que a formação é “encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança”;

5º princípio - o carácter estratégico da formação deve conduzir à preocupação “em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação”;

6º princípio - “E não nos esqueçamos nunca que, como diz Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”. Nóvoa (1988:128-130)

Uma via complementar para compreender a evolução das pessoas adultas, em particular dos professores, são os estudos que pretenderam estabelecer conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. Nesse sentido, as diversas pesquisas realizadas, como indica Sikes (1985), têm mostrado que “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira” (Sikes, 1985:29). Talvez o trabalho mais difundido nos últimos anos relativo ao ciclo vital dos professores seja a pesquisa realizada por Huberman (1989). As pesquisas sobre o ciclo vital dos professores supõem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. No entanto, não se deve entender que cada uma das etapas ou fases são de “cumprimento obrigatório”.

Há interferências pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores. A isso se refere Huberman ao afirmar que

"O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de se encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises económicas)".(Huberman, 1989:142).

Enquanto contexto organizacional, a escola é um espaço de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

Os últimos anos de investigação educacional marcaram a análise e compreensão da escola enquanto organização através da emergência de uma sociologia das organizações escolares e de uma "nova" perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e macro (o sistema de ensino), e um nível meso de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1992). É neste nível que se situa o espaço organizacional da escola, o cenário onde a acção pedagógica acontece com todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais, directores, funcionários e comunidade, com todos os seus universos psicológicos e sociais. A este propósito, Apple (1986, in Nóvoa, 1992) refere que nos últimos anos se fizeram grandes progressos na explicitação das relações entre os currículos, a pedagogia e a avaliação nas escolas básicas e secundárias e as estruturas desiguais da sociedade em geral. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais de educação: a tendência para ignorar, ou para tratar como epifenómeno, o trabalho interno das escolas como organização.

É dentro desta nova perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específicas. Não podemos, no entanto, esquecer que, se por um lado a compreensão da especificidade da escola enquanto organização, significou um passo em frente nos estudos sobre as escolas, por outro lado, o

seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos e saberes das teorias da organização e gestão. E segundo Nóvoa (1992), “mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.” (Nóvoa,1992:16).

O esforço para melhor se compreender as organizações, valendo-se da abordagem cultural, ainda representa um desafio não de todo superado por conta das reconhecidas dificuldades em se operacionalizar o conceito de cultura.

Os valores da organização integram, guiam e canalizam actividades desenvolvidas pelos seus membros e têm por atributos: ser uma construção colectiva; ser algo desejável, acessível e factível para um grupo; ser um padrão de selecção de alternativas; possuir carácter integrador e orientador.

Esses valores reflectem uma concepção racionalizada do que é considerado como importante e prioritário para os participantes da organização, bem como representam indicadores pelos quais uma pessoa ou grupo escolhe ou rejeita objectivos, soluções e procedimentos no âmbito organizacional, influenciando, dessa forma, as directrizes estratégicas. Por outras palavras, os valores fornecem um senso de direcção comum a todos e um guia básico de comportamento organizacional (Freitas,1991; Selznick,1972). Será neste sentido que nos interessa o tema da liderança. Importa-nos a forma de liderança que caracteriza esta escola na medida em que pensamos que terá influência no tipo de autonomia que se vivência.

A cultura é, portanto, um factor decisivo no funcionamento organizacional. De acordo com Schein (1992), pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido. A cultura organizacional é composta por numerosas variáveis relacionadas entre si e modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem factores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais (Torquato, 1991).

Bilhim (1996) considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objectivos gerais da organização. Remete, portanto, para a ideia de identidade, de distinção, ou seja, para os caracteres que tornam particular e distinguem uma organização da outra (Rebelo et al, 2001).

Um aspecto relevante é o papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas. A importância destes dois elementos diz respeito ao facto de que as pessoas existem na escola, mas que podem ser consideradas, meros instrumentos para atingir objectivos organizacionais, como por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação, ou, também, tornarem-se, enquanto pessoas, parte dos objectivos organizacionais a atingir. Neste último caso, e de resto o único que consideramos viável, os sentimentos, percepções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais, assumem, cada qual a seu nível, um papel central na criação e desenvolvimento da escola.

A cultura e o clima sempre estiveram presentes onde quer que um grupo de pessoas estivesse reunido em torno de ideias comuns. Famílias, organizações e nações possuem e sempre possuíram culturas e climas internos. No entanto, durante muito tempo, a cultura e o clima não foram concebidos, de forma consciente, como instrumentos para melhorar o funcionamento das instituições. Os estudos mais recentes, porém, vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, se estiverem devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável. Será, assim, bastante difícil pensar, definir e implementar a mudança numa instituição, onde as pessoas valorizam a continuidade, a estabilidade e o conformismo em detrimento do novo, do diferente e do risco. Hickman e Silva (1984) explicam esta questão, afirmando que: “One positive side effect to the decade-long passion for strategic planning was the realization that no brilliant strategy can succeed if you can't implement it.” (Hickman e Silva, 1984:62)

O clima de escola, como define Sergiovanni (1991), tem uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar: “Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions” (Sergiovanni, 1991:217).

Quanto à importância da cultura de escola, Sergiovanni (1991) refere as suas implicações num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas, dizendo que:

“The benefits of a strong school culture are clear. Culture represents an effective means of coordination and control in a loosely connected and nonlinear world. Its covenant or center of

purposes and shared values represents a source of inspiration, meaning, and significance for those who live and work in the school. These qualities can lead to enhanced commitment and performance that are beyond expectations. And as a result the school is better able to achieve its goals” (Sergiovanni, 1991:223).

Todavia, Sergiovanni (1991) chama a atenção para o facto de que a cultura escolar possui, implicitamente, um lado negativo quando se torna demasiado forte, fechada e rígida. É o que o autor chama o lado escuro da cultura da escola ("dark side of school culture") e que caracteriza da seguinte forma:

“The presence of a strong norm system in a school can collectively program the minds of people in such a way that issues of reality come into question. If this is carried to the extreme, the school might come to see reality in one way but its environment in another. And, finally, there is the question of rationality. As commitment to a course of action increases, people become less rational in their actions” (Staw, 1984). “Strong cultures are committed cultures, and in excess, commitment takes its toll on rational action” (Sergiovanni, 1991:223).

É neste sentido que Hickman e Silva (1984) afirmam a importância do pensamento estratégico do líder. O desenvolvimento da excelência e da inovação e a implementação da mudança dependem da capacidade do líder de pensar e definir estratégias de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos os que trabalham na escola, construindo a par e passo uma cultura sólida, que lhe serve de base e fundamento e fomentando um clima de confiança mútua, de consideração, de igualdade, de reciprocidade, de justiça e de liberdade.

A liderança em democracia necessita fortemente de promover um ambiente caloroso e estimulante, onde as pessoas sintam que podem partilhar com os outros os seus saberes e as suas capacidades, que podem aprender e desenvolver mais, e sempre, as suas habilidades e, sobretudo, que as pessoas sintam que a escola precisa muito mais de cada uma delas do que aquilo que o espaço restrito de uma aula, tradicionalmente, requer. Este sentimento deve ser o reflexo de uma filosofia educacional baseada em princípios morais bem definidos e verdadeiros, através dos quais o gestor promove a construção da cultura da escola e a reforça todos os dias.

Quando nos referimos à organização escolar, não nos podemos alhear do facto de que é sua função primordial educar, formar, promover as culturas. É, no quadro deste serviço da

escola que nos parece caber toda esta reflexão sobre a liderança democrática na busca incessante da excelência, pois, gestão da escola - e não o puro cumprimento de burocracias administrativas - é, também, a gestão da educação de muitas crianças e jovens que a povoam. Posta esta evidência, resta-nos saber, para além da questão teórica do "para que serve a escola", o que de facto nós queremos fazer com a escola: mantê-la como espaço de ensino, de transmissão de conhecimentos, ou transformá-la num espaço multifacetado de oportunidades de aprendizagem?

A mudança e a inovação não se traduzem, em nosso entender, num investimento em dispositivos didáticos mais ou menos sofisticados, ou em alterações dos programas curriculares. A inovação requer uma mudança bem mais profunda no contexto organizacional da escola articulada com a realidade social e cultural do seu meio envolvente, pois é um conceito intrinsecamente relacionado com a criatividade, com a capacidade de produzir, de originar, de dar existência. Significa, inventar, criar a partir de um contexto social e cultural existente, orientando-se para a mudança, preparando e antecipando o futuro. A inovação refere-se, assim, à capacidade de produzir a eficácia e a excelência, tendo a coragem de pôr em causa estruturas e práticas tradicionais. Inovar e criar pressupõem, ao ser humano, ser capaz de enfrentar a realidade humana e social complexa, indeterminada, imprevisível, em permanente mutação. A inovação é uma necessidade para todos os intervenientes em educação, porque estes são um grupo em permanente evolução, inseridos numa sociedade que, ela própria, se modifica e se transforma.

Podemos concluir, assim, que a inovação nunca é um percurso pacífico, de amadurecimento individual ou colectivo, mas, sim, um processo de ruptura com o antigo, com o habitual, com o preestabelecido, com o previsível. No entanto, esta ruptura não significa negar ou esquecer o passado e a tradição. Pelo contrário, é muitas vezes conhecendo bem a tradição que se torna possível inovar realmente.

Lafond (1997) estabelece uma relação entre o desenvolvimento da inovação e a teoria da aprendizagem de Piaget, referindo as fases de assimilação e acomodação:

“Une première phase d'assimilation au cours de laquelle les éléments nouveaux sont examinés, analysés, pesés par le système en place, précède une seconde phase d'accommodation dans laquelle les structures anciennes bougent, "étrangers". Ainsi s'établit le nouvel équilibre provisoire (...)
(Lafond, 1997:14).

A inovação é, portanto, um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as visões prospectivas de outros. Este processo precisa de ser impulsionado, estimulado, motivado e apoiado pelo líder da organização ou do contexto onde se desenvolve.

Assim, entre as várias condições que devem ser criadas nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, parece-nos que o clima e a cultura revelam um papel de suporte, de base, um sistema de apoio sócio-afectivo, essencial para reduzir o medo, a insegurança e a resistência à mudança.

González (1988) referindo-se a inovação centrada na escola, afirma que:

(...) a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola (González, 1988, in Nóvoa, 1992:41).

De acordo com Brunet (1988) um clima caracterizado pelo apoio à mudança nas práticas profissionais tem um papel fundamental no compromisso dos membros de uma escola em actividades formativas, da mesma forma que um clima que permite às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição. Por outro lado, pensamos, também, que não há inovação sem aprendizagem, sem investigação, sem criatividade, e portanto, sem um clima aberto e estimulante e uma cultura que, de facto, valorize e apoie estas iniciativas, o envolvimento dos profissionais torna-se mais difícil. Segundo Brunet (1992),

“O aperfeiçoamento ou a formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionará os complementos e os apoios necessários.” (Brunet, 1992:132).

A percepção de um alto nível de participação e implicação na tomada de decisões relativas aos problemas da vida escolar e do reconhecimento e consideração pelo trabalho desenvolvido, geram um maior grau de satisfação (Anderson, 1982), que por sua vez, também influencia a própria percepção positiva do clima da escola, e o empenho dos profissionais na vida escolar.

Pensamos que a criação nas escolas deste clima de criatividade e mudança, e de uma cultura de inovação encontra precisamente no líder elemento fundamental de estímulo e dinamização. O líder deve ser o *pivot* deste processo, questionando e problematizando as situações, estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e autocrítico, sobre as suas práticas e os seus valores.

Assim entendida, a inovação deve estar enraizada na filosofia educacional da escola, onde a democracia, a justiça, a liberdade, a cooperação, a colaboração e a interdependência são os valores reinantes, na construção de uma comunidade moral. Através do seu estilo próprio, cabe ao líder fomentar a iniciativa de todos os que integram a organização escola, promovendo a consideração e um clima de grande confiança nos professores e entre estes, e desenvolvendo estruturas facilitadoras de criatividade, comunicação e interacção entre os que trabalham na escola.

3.2. - Formação centrada na escola e autonomia

Nesta secção, pretende-se situar a formação contínua no campo da formação e educação de adultos, procede-se a um breve enquadramento sócio-histórico e político das problemáticas da formação e da autonomia das escolas, com base numa revisão da literatura nacional e estrangeira disponível, relacionando-as com as questões da identidade profissional, do profissionalismo docente e da criação do bem comum.

Em Portugal, a formação de professores, segundo Nóvoa (1992) e Alarcão, Tavares e Maia (1992), tem sido marcada pelo signo da qualificação e formação contínua de professores.

Porém, como referem Canário e Santana (1996) e Nóvoa (1992), a oferta de formação contínua nem sempre é a mais adequada e tem uma concepção formativa de racionalidade técnica traduzida numa aquisição de conhecimentos prévios à acção profissional, isolando a componente científica da componente pedagógica, as disciplinas teóricas das disciplinas metodológicas.

Não podemos esperar da formação contínua respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano. Este aspecto assume grande relevância já que é difícil dar resposta à multiplicidade de tarefas (Gimeno Sacristán, 1988; Peres, 1999) com que os professores são confrontados diariamente. Evidentemente, que estas constatações não são neutras e

como tal há que lutar para que a formação contínua seja relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tema da nossa investigação, a melhoria das práticas educativas e o aperfeiçoamento do sistema educativo. Estão em jogo, não só os aspectos político-jurídicos da formação contínua, mas, também, as culturas organizacionais e pedagógicas que os sustentam.

Assim, quaisquer que sejam os particularismos em que cada um trabalha, pensamos que as reflexões devem centrar-se no papel do professor como mediador das aprendizagens dos alunos, tentando responder positivamente às suas apetências, expectativas, necessidades e potencialidades. Por outro lado, não devemos descurar a realidade do tempo em que vivemos, configurada por grandes turbulências, não só a nível do conhecimento, da informação e das tecnologias, mas também das novas formas de ser e de estar nas instituições. A partir das experiências pessoais dos diferentes membros do grupo em formação é imperativo reflectir e questionar-se as aprendizagens, experimentando, assim, os diferentes conflitos, cognitivos, comunicativos, instrumentais, afectivos, relacionais e sociais, inerentes ao processo de aprendizagem. Além disso, há que desocultar, também, os desafios sociais, políticos e éticos que se colocam à formação. É na relação entre o trabalho e a formação que os professores devem aprender a encontrar alternativas para os problemas da educação.

Neste contexto, entendemos a formação contínua como um espaço e tempo de reflexão-investigação-acção, repensando a escola, os contributos dos processos sócio-educativos em contextos formal, não-formal e informal e os próprios projectos de formação.

Segundo Nóvoa (1992: 67)

"A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores".

O reconhecimento da importância da formação contínua como complemento da formação inicial parece ser consensual. No entanto, as formas de perspectivar e viver a formação são diversas. O próprio enquadramento normativo, em diferentes países, entende a formação contínua mais na lógica dos deveres do que na lógica dos direitos.

Vários autores (Huberman, 1989; Dominicé, 1990; Escudero Muñoz, 1990; Nóvoa, 1991a; Perrenoud, 1993; Zeichner, 1995) têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes numa tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas

direccionada para o sistema (visão imediatista e reformista do sistema educativo), fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas - a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa chama "trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola", emergindo nas discussões sobre a formação, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor. Nóvoa (1991), um dos autores portugueses que, na nossa opinião, melhor tem abordado esta questão, sublinha a importância da noção de desenvolvimento pessoal, na dupla valência de investir a pessoa e a sua experiência e investir a profissão e os seus saberes. Indica que a formação contínua deve estimular os professores a apropriarem-se dos seus próprios saberes, no quadro duma autonomia contextualizada e interactiva, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Sublinha que cabe ao desenvolvimento pessoal produzir a vida do professor e para isso é preciso estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça os meios de um pensamento autónomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Este mesmo autor critica as práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais, que favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber exterior, e endossa as práticas que tomam como referência as dimensões colectivas. Subscree também a posição de Schön, segundo a qual a prática docente implica a resolução de situações problemáticas, o que exige capacidades de auto desenvolvimento reflexivo aos professores. Reclama a dinamização de dispositivos de investigação-acção e investigação-formação, conjugando uma formação de tipo clínico com uma formação de tipo investigativo, afirmando que a formação não se faz antes da mudança mas sim durante a mudança.

Finalmente, Nóvoa sublinha a importância do desenvolvimento organizacional. Para ele, “não basta mudar (o professor), é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (Nóvoa, 1991:28). Isto significa, nomeadamente, que a formação deve ser concebida como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. O autor sublinha a importância da noção de participação, indicando que os professores têm de ser protagonistas activos na concepção, realização e avaliação da formação. Aponta a necessidade de criar uma nova cultura da formação de professores, da qual participem as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que caracteriza como “partenariado pela positiva” (Nóvoa, 1991:30).

Foi no contexto destes desafios que, em 1992, o mesmo autor avançou com algumas propostas para a formação contínua de professores: Uma finalização mais forte das

formações em relação ao seu contexto; Um investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação; Uma individualização dos percursos de formação; uma inter-relação entre formação e investigação; O desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho; A introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas; E, a integração das estratégias de aprendizagem na formação.

Em Portugal, é com a publicação do Decreto-Lei nº 242/92 de 9 de Novembro que fica consagrado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93 de 20 de Agosto e pelo decreto-lei n.º 274/94 de 28 de Outubro). Seguindo o documento referido, a formação contínua tem como objectivos fundamentais:

" (...) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência".

Enunciados os objectivos, é atribuído às instituições do Ensino superior e a outras entidades o poder de levar a cabo as acções de formação. É neste contexto que emergem os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAEs), resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica.

A formação é, assim, definida pelo modelo centrado no "cliente" (com necessidades pessoais e profissionais) e produto de uma "ideologia de recursos humanos", estabilizada pela relação entre a oferta e a procura (lógica de mercado), deixando pouco espaço à diversidade, às experiências no terreno e a outras iniciativas de formação.

Na actualidade, pensamos que existe alguma sensação de desencanto e frustração, insinuando que tudo está a ficar na mesma e que as medidas conjunturais introduzidas pelas reformas educativas não têm conseguido um compromisso por parte dos professores. Bem ao contrário, têm-lhes imputado uma série de tarefas científico-técnicas, actividades e responsabilidades, muitas delas de carácter administrativo e burocrático, impedindo-os de um desenvolvimento e aperfeiçoamento profissionais.

Não se construiu um sistema de formação contínua orientado para a autonomia, participação e descentralização. Em consequência, a crise da identidade docente instalou-se

(Estrela, 1997). Concordamos com Aers (cit. por Salinas Fernández, 1994: 81) quando escreve: "se pensamos que há que reinventar a escola, primeiro é necessário reinventar a profissão". Por isso, qualquer proposta de formação, promotora do desenvolvimento dos professores deve promover a autonomia profissional dos docentes, construída para além dos enfoques técnico e prático-reflexivo, assumindo o modelo crítico como o agente da reestruturação do verdadeiro profissional, consciente e comprometido com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, justos, solidários e democráticos.

A ideia de que a educação permanente deve existir ao longo da vida não é totalmente nova. Num passado recente, Faure e outros (1981: 271), na obra «Aprender a Ser» reforçam as ideias que a UNESCO e outros organismos internacionais desenvolviam desde o fim da 2ª Guerra Mundial, afirmando: "Todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender a vida inteira. A ideia da educação permanente é a pedra angular da cidade educativa". Consolidase, assim, a ideia de que a educação permanente deve não só atender à dimensão vertical (toda a vida), mas também à dimensão horizontal (todas as actividades).

Actualmente parece reconhecer-se que a educação é uma tarefa de todos, sendo indispensável conquistar os professores para os desafios da globalização, atendendo a que eles, previsivelmente, continuarão a ser actores maleáveis no delinear sustentado da educação e formação.

São muitas as metáforas utilizadas que referenciam os novos papéis dos professores, a saber: o professor "intelectual transformador" (Giroux, 1990), o professor "agente de desenvolvimento curricular" (Bolivar, 1993) o professor "intercultural" (Stoer, 1994; Peres, 1996), o professor "investigador" (Caride Gómez, 1995), professor "reflexivo crítico" (Zeichner, 1995), o professor "profissional autónomo" (Tedesco, 1997), o professor "investigador-actor crítico" (Elliott, 1998, citado por Cortesão, 2000).

Fullan (1995), ao reflectir sobre os novos papéis e exigências que se colocam aos professores enquanto artesãos da inovação e mudança, enuncia as seguintes qualidades/competências:

1. “ Compromisso profissional com princípios e propósitos educativos morais que orientem a sua acção;
2. Conhecimento e competência profissional, capaz de legitimar a sua autonomia e eficácia profissional;

3. Reflexão sobre as relações entre os propósitos educativos a nível da escola e outros temas relacionados com desenvolvimento social e participação nas políticas educativas, como intrínsecas da acção docente;
4. Participação em processos interactivos e colaborativos para a criação de laços com a comunidade;
5. Desenvolvimento de hábitos e capacidades de aprendizagem e pesquisa, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho;” (Fullan, 1995: 81)

Por fim, o autor refere que os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se nos "mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança" (Fullan, 1995: 81).

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2001) propõe uma série de competências profissionais que podem servir de marco de referência para um futuro desejável da profissão docente.

1. "Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua." (Perrenoud, 2001:14)

Em nossa opinião, estas qualidades/competências estão relacionadas entre si, interagindo e reforçando-se mutuamente, permitem a aprendizagem ao longo da vida, a emergência de uma consciência crítica e emancipatória, apontando caminhos para a reconversão das culturas organizacional e profissional.

Não possuindo ideias acabadas sobre a formação dos professores, colhemos uma valiosa lição: consumir ideias e práticas sem criar espaços e tempos de diálogo e reflexão crítica sobre a realidade, não permite desenvolver projectos de formação contextualizados que criem alternativas (soluções) para os problemas pessoais, profissionais e sociais dos professores, das escolas e da sociedade em que vivemos. É pois na reflexão crítica sobre

diferentes concepções, modelos e práticas de formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento que outra formação é possível.

Pensamos ser urgente reinventar espaços e projectos de formação onde "a mão invisível" da economia encontre resistência em comunidades reflexivas e solidárias, em que o conhecimento, a cultura, a educação e a formação não sejam regulados pelo mercado, mas ajudem a descobrir a direcção e a fazer o caminho para uma formação diversificada e para a diversidade, onde as utopias educativas/formativas cresçam a par com as utopias sociais.

A formação centrada na escola é um conceito que deve ser entendido de forma muito ampla, em que, no essencial, o formando participa em todo o processo, desde a concepção até à avaliação, sendo conferida à formação contínua um “sentido estratégico”, colocando-a ao serviço da resolução de problemas e desenvolvimento de projectos de transformação das escolas. Neste sentido, pode ser considerada como um dos aspectos centrais do sistema educativo, susceptível de contribuir para a inovação da escola, perspectivada como um importante centro das políticas educativas, no quadro de uma autonomia efectiva.

Porém, dada a prevalência de uma mera retórica de descentralização e delegação de poderes, a formação centrada na escola pode ser vista como uma realidade mitológica constituindo uma das mais recentes “ideologias educativas” do pós-25 de Abril.

A formação contínua dos professores resultado da “transposição para o campo educativo da ideologia dos recursos humanos” (Correia, 1999: 4), é colocada ao serviço quer da “ideologia da modernização”, quer da “ideologia da inclusão” (Correia, 2000) e parece constituir-se em si mesma como uma ideologia - *formação centrada na escola* - na medida em que, para além da apropriação generalizada do conceito, face ao alargamento das missões sociais atribuídas à escola, a focalização da formação na organização escolar seria condição suficiente para a resolução de todos os males na própria escola, incluindo os problemas sociais.

Ora, seguindo Correia (1999), a melhoria das qualificações dos educadores não acarreta necessariamente a melhoria da qualidade do serviço educativo e a formação contínua não contribui sempre para a valorização profissional e melhoria do desempenho dos docentes. Com efeito, nem sequer é líquido que as acções de formação em “novas modalidades” sejam mais eficazes que os cursos de formação, isto é, que projectos, círculos de estudos e oficinas tenham, por si só, um valor intrínseco. A nossa experiência no campo da avaliação da formação revela que, apesar dos inscritos nos cursos de formação os realizarem com maiores motivações pelos créditos que os das “novas modalidades”, estes

últimos não avaliam a qualidade da formação e dos seus eventuais efeitos de forma mais positiva que os outros professores em formação. O grau de satisfação dos professores em formação depende mais de factores instrumentais como o calendário e horário das sessões que da modalidade. O que se poderá dizer é que os formadores têm tendência a concretizar as “novas modalidades” segundo hábitos velhos e, como sabemos, para o ser humano “[...] é mais difícil desabituar-se dum comportamento errado do que aprender um novo” (Vallgarda & Norbeck, 1986: 33).

A formação com o seu “poder mágico” (Silva, 1994) está associada a uma série de crenças e mitos: o “mito da negociação das necessidades” (Charlot, 1976); a “utopia igualitária” (a formação reduz as desigualdades) (Fischer, 1978: 34); “tudo muda” ou o “frenesim da boa adaptação” (*id. ibid.*: 36-37); a formação como tendo um valor em si mesma contribuindo para o progresso social; a formação como produzindo efeitos visíveis e avaliáveis; considerar a formação dissociada da sua dimensão política; a formação como indutora da maior autonomia dos actores; considerar que uma boa engenharia de formação tem efeitos na qualidade e na motivação. Registe-se, ainda, a comparação da formação a “uma espécie de religião” quando tomada como uma “via salvadora de alguns dos problemas agudizados com a globalização” (Sanches, 2000:31). Atente-se também que, como considera Correia (1998:133; 1999:17), os sistemas de formação podem produzir desqualificações, resultado da invasão das escolas por “*especialistas especialmente especializados*” num modelo tecnicista de educação.

Mas afinal, quais serão as vantagens e as dificuldades para conceber e implementar uma *formação centrada na escola* e nas práticas profissionais? Será que estão a dar mais poder aos actores ou, pelo contrário, são induzidas formas mais *soft* de dominação, sendo retiradas as perspectivas mais políticas? Será que essas modalidades promovem de facto a emancipação dos actores ou contribuem para a exclusão?

As questões da formação estão intimamente relacionadas com as da autonomia da escola. Como referem Barroso e Canário (1999: 37), entre “os pólos da tutela e da autonomia” configuram-se duas perspectivas qualitativamente diversas quanto aos futuros possíveis da profissão docente e da escola.

Após 1974, um dos princípios dominantes no campo social e político e mesmo no campo individual, é o princípio da participação, mas neste mesmo contexto, o Estado procura normalizar a situação criada espontaneamente, legislando e legitimando os processos eleitorais das escolas.

No campo da formação surgem as iniciativas para centrar a formação na escola propiciadas pelo ambiente inovador e transformador experienciado.

A institucionalização da gestão democrática das escolas, inaugurou uma fase de normalização, acabando com os plenários e criando estruturas de gestão nas escolas numa lógica de democracia representativa, num funcionamento de tipo colegial.

Após um período *sui generis* em que as escolas exerceram o poder de direcção, verifica-se o retorno desse poder político para a Administração Central. Esta normalização não impediu a existência de experiências e projectos tendentes à criação de um dispositivo permanente de formação, embora limitadas no tempo e correspondendo a “iniciativas de carácter estatal” (Barroso & Canário, 1999: 20).

Com o decorrer do tempo e gradualmente, foram emergindo formas de “encenação participativa” (Lima, 1994: 104), com “rituais eleitorais” (Lima, 2001: 53), em que numa Administração mais centralizada se induz a participação passiva. Como refere Afonso, a herança deixada pelo Estado Novo na Educação com os seus mecanismos de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, e de punição disciplinar ou de coerção administrativa terá constituído um entrave ao sucesso de uma gestão democrática das escolas. Com o passar dos anos verificou-se uma crescente desmobilização dos actores levando-os a uma participação ritualizada, sendo esse modelo cerceado por uma crescente regulamentação da tutela (Afonso, 1999: 19-20).

Neste contexto, foi iniciada a reforma educativa em 1986 com a aprovação da LBSE. As propostas reformadoras que estabeleciam como princípios a democratização, a participação e a autonomia, apesar de se situarem numa época muito sensível às políticas de racionalização e modernização, deram origem, até 1992, a uma “acção governativa e de produção normativa e regulamentadora bastante activa” (Lima, 2000: 41) nomeadamente com a publicação do diploma sobre a Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro) e que culminaram, a título experimental, no “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio), numa lógica gerencialista mas de inspiração timidamente neoliberal ou, de outro modo, num contexto de um “*neoliberalismo educacional mitigado*” (Afonso, 1998: 232), onde os vectores do “novo management” não apareceram de forma tão nítida (Afonso, 1995: 79).

Apesar de tudo, verifica-se uma despolitização da organização escolar em que os conceitos de autonomia, participação, projecto educativo e comunidade educativa são ressemantizados e reconvertidos em termos gestionários (Lima, 1994; 2001). A autonomia é

reconvertida numa técnica de gestão que mais não pretende do que fazer o “elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais” (Lima, 1994). E é neste contexto que é institucionalizada a formação contínua e, nessa linha, se criam os CFAE’s, não tanto como processo decorrente de uma lógica de autonomia e descentralização, mas mais como resultado de uma directiva da Administração Central.

Em 1995, embora o discurso não tenha sido propriamente o de *reformatar a reforma* (Lima, 2001: 42), a lógica de actuação pautou-se, talvez, pela tomada de medidas de maior alcance que as da própria reforma educativa, num discurso fortemente pautado pela ideia de uma *gestão flexível do currículo*. Nesta perspectiva foi encomendado e desenvolvido um estudo para o reforço da autonomia das escolas, liderado por Barroso (1997) e que culminou na publicação do “regime de autonomia, administração e gestão das escolas” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Este diploma, do ponto de vista legal, termina com mais de duas décadas de gestão democrática das escolas, dá possibilidades de entrada de outros actores, para além dos docentes, na definição da política da escola e estabelece a gradualidade do processo de autonomia, através da implementação de contratos entre as escolas e a Administração Central. Esta vaga pós reformista, na linha de uma política de gestão centrada na escola, estendeu-se também ao sector da formação que, como já vimos, foi prosseguindo com uma certa apoteose da retórica da formação centrada na escola.

Mais recentemente, o que podemos observar nas escolas é a dificuldade em participar, em que os processos negociais inerentes às *démarches* de projecto são vistos como “fonte de complicações e conflitos no interior das escolas” (Afonso & Viseu, 2001: 82), levando a que:

“[...] a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo «Regime de Autonomia e Administração das Escolas» não parece ter produzido um efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola [...]” (Afonso & Viseu, 2001a: 76).

O mesmo relatório, relativamente à implementação do actual regime de autonomia, considera que “os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes” (Barroso, 2000: 21), em que a Assembleia de Escola é “[...] transformada muitas vezes numa sucursal do Conselho Pedagógico” (*id.*, *ibid.*: 20), o que lhe retira politicidade, confere um poder exagerado ao presidente do conselho executivo e potencia a “recentralização por *controlo remoto*” (Lima, 1994) ou a (re)centralização por “*controlo à distância*” (Estêvão, 1995: 93).

Ora a construção da democracia na escola exige que “todas as vozes devam ser ouvidas” (Blase & Anderson, 1995: 146), facto que sai certamente dificultado quando apenas se confere à escola uma espécie de “*centralidade periférica*” (Lima, 1994: 77). As escolas que silenciam as vozes dos professores, alunos, encarregados de educação e outros actores estarão certamente desprovidas da contribuição da sua massa crítica o que dificulta uma orientação para a inovação e mudança no sentido de transformação da escola.

Mais recentemente, o discurso da autonomia e da descentralização parece legitimar um maior controlo do Estado sobre as escolas. De facto, assiste-se à invasão da inspecção pelas escolas com a dessacralização das respectivas salas de aula, num apertar do cerco nunca visto e numa retórica de *avaliação integrada das escolas* para a ajuda à construção do processo de autonomia e à sua contratualização, mas que poderá apenas visar o escalonamento das mesmas, numa lógica neoliberal que, em vez de aumentar os espaços de autonomia, os diminui por intermédio de mecanismos de avaliação subtis.

Neste caso a *autonomia* parece ser pretexto para um controlo mais apertado por parte da tutela em domínios que, até hoje, lhe escapavam.

Esta realidade instrumental de autonomia tende a ser utilizada como forma de uma “mera *delegação política*, [em que a Administração Central remete] para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação” (Lima, 1994: 68) responsabilizando os seus órgãos pela execução das políticas definidas em instâncias centrais. Esta descrição é congruente com registos de processos similares noutros contextos que questionam os movimentos das “escolas eficazes”, de “melhoria da escola” e de “reestruturação” escolar. Smyth (1993), a partir de estudos em diferentes países, conclui relativamente à gestão centrada na escola: - A retórica da devolução está a ocorrer em contextos impelidos, de forma substancial, em direcção à recentralização da educação; - A lógica desta contradição é explicável apenas quando nós começamos a olhar de perto para os vastos ajustamentos estruturais que ocorrem geralmente no capitalismo ocidental; - Eles mostram como formas particulares de gestão centrada na escola, longe de serem emancipatórias ou de libertação dos professores, são de facto *gaiola de ferro* (*iron cage*).

A retórica de descentralização não é mais que uma “estratégia [do Estado] muito importante para abordar situações fortemente conflituais” (Weiler, 1999: 109) em que, com o aumento dos conflitos e a perda de legitimidade, o Estado procura arremessar esses conflitos para o interior da escola, aumentando a sua legitimidade e parecendo menos centralizado e mais atento às mudanças internas e necessidades da organização escolar,

auferindo das vantagens decorrentes de tal aparência. Assim, o Estado utiliza a descentralização como “legitimação compensatória”, na medida em que revela interesse em desenvolver a sua capacidade de gestão de conflitos e recuperar a credibilidade das suas acções mediante o desgaste de legitimidade.

Neste contexto, em que prevalece uma certa retórica de autonomia, descentralização e delegação política, uma gestão centrada na escola, em que as funções de direcção são sobretudo exercidas ao nível meso-organizacional, resulta como missão quase impossível. As decisões tomadas ao nível da organização escolar são acessórias já que as decisões substantivas continuam a ser tomadas a nível central. A reforçar esta lógica, que favorece a manutenção de uma retórica de delegação num contexto de centralismo,

“ [...] há ainda [a acrescentar] a atitude de desconfiança dos professores em relação ao poder local e regional que provém, tanto da tradição de dependência do Estado e da socialização burocrática centralista, como do comportamento genérico dos profissionais de repugnância de prestação de contas aos pares [...]” (Formosinho, 1986: 67).

Naturalmente que, neste ambiente pouco favorável, a implementação de processos de formação centrada na escola, em que “a procura da escola seja determinante na oferta” (Campos, 2002: 61), sai altamente dificultada.

Mas podemos explicitar mais claramente este conceito de *formação centrada na escola* pelo recurso a cinco significados correspondentes a igual número de dimensões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Uma primeira dimensão do conceito - *dimensão física* - acentua o facto da formação se realizar na escola e não em qualquer outro espaço e dá relevo a uma formação com o professor no seu local de trabalho. A esta dimensão está associada a designação de formação em contexto de trabalho.

O segundo sentido focaliza-se na *dimensão organizacional* da formação. Neste caso é a escola como organização que no seu quadro de autonomia e mediante os seus projectos define a formação que é necessária e para que professores. São valorizadas assim as “necessidades institucionais” de formação e esta é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola*.

A terceira vertente está associada a uma *dimensão psicossocial* da formação. O significado desta dimensão será o de considerar o formando como sujeito da sua própria

formação e, por conseguinte, comprometido desde o processo de levantamento de necessidades, passando pela planificação, execução e avaliação da sua formação. O professor não é visto individualmente, mas antes integrado nos seus grupos profissionais formais e informais e na sua inserção na instituição. Trata-se de um significado de uma *formação centrada nos professores*.

O quarto sentido acentua uma *formação centrada nas práticas*. O projecto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas. É dado relevo aos saberes práticos e ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos. Temos aqui uma *dimensão pedagógica* do conceito de *formação centrada na escola*.

Finalmente, uma quinta vertente invoca a *auto-organização dos professores* no sentido de promoverem a sua própria formação. Temos uma formação promovida por pares acentuando-se dessa maneira uma *dimensão cívica e/ou político-corporativa* deste conceito de formação.

Uma perspectiva com algumas intersecções com a apresentada é a noção de formação contínua associada a uma *supervisão clínica* (Alarcão & Tavares, 1987). Este tipo de supervisão acentua a colaboração e entreaajuda entre colegas na observação e reflexão sobre o próprio ensino sem que exista uma preocupação de avaliação como acontece com a *supervisão geral*, em situações de formação inicial. Considera-se que os adultos não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros ou revistas mas antes através da observação, análise e reflexão sobre o ensino praticado por si e pelos colegas. A defesa destes autores da associação entre formação e supervisão clínica radica numa experiência que caracterizam como muito positiva, enquadrada num projecto de formação de Smyth com professores australianos.

Um outro conceito com alguma relação com a formação centrada na escola é o de “aprendizagem organizacional” (Bolívar, 1993), na medida em que se considera que a organização escolar, além de produzir aprendizagens para os alunos, adquire igualmente uma função qualificadora para os que nela trabalham, pela institucionalização do melhoramento como processo permanente. Numa *escola que aprende*, a organização está comprometida com a aprendizagem colectiva, através de dois processos: aprendizagem com a experiência acumulada e aprendizagem com os projectos postos em prática. Este último processo tem, obviamente, uma relação directa com a *formação centrada na escola*, através da aprendizagem pela experiência prática.

Uma escola autónoma é uma necessidade decorrente da incapacidade das soluções centrais para garantir o sucesso, não apenas às elites, mas às massas heterogéneas. Uma escola autónoma será, nesta perspectiva, o local de prevalência dos pressupostos originais de uma gestão centrada na escola e de uma formação centrada na escola, que reforçam a cidadania e a crescente participação e democracia na organização escolar.

Contudo, o desenvolvimento dos processos de autonomia em diversos países, mediante as orientações neoliberais, parece entregar a pequenos grupos de elite a elaboração das políticas (Smyth, 1993: 9). A divisão social do trabalho no interior das escolas tende, assim, a acentuar-se, levando a que uns se dediquem à definição das orientações para a acção e outros à simples execução dessas orientações, ou de modo similar, uns controlam os arquivos e a economia e os outros dedicam-se a educar (Hartley, 2001:134).

Em Portugal, no início da década de 90, as propostas de inspiração numa ideologia neoliberal não apareceram de forma tão nítida, podendo antes falar-se de uma “modernização conservadora à portuguesa” (Afonso, 1995: 79) em que a principal tónica esteve na redução dos gastos públicos com a educação. Pode-se falar de uma fase de emergência de “novos mitos” (Estêvão, 1995: 90) de que são exemplo os novos critérios de racionalidade, a nova ideologia do progresso, de modernização e de predomínio do discurso da qualidade, ou mesmo de uma qualidade total na Educação, com a apologia da anulação do desperdício, do zero em abandono escolar, zero retenções de alunos, zero faltas dos alunos e professores, zero problemas de disciplina, etc.

Os desenvolvimentos da questão da autonomia pode ter leituras contraditórias, mas é de crer que as preocupações com os valores da democratização e justiça estavam efectivamente presentes pois “a decisão do Estado de conceder mais autonomia às escolas tem muito a ver com decisões pedagógicas e não tanto com razões financeiras” (Estêvão, 2001: 22). Porém, apesar da valorização dos estilos de gestão do sector privado e da competitividade entre escolas não ter passado grandemente do nível da retórica, a autonomia e a “gestão estratégica nas escolas” (Estêvão, 1998) têm sido realidades muito incipientes, em que:

“[...] o discurso [dos gestores do topo] sobre o Projecto Educativo revela uma adesão a uma abordagem tecnicista de gestão estratégica. [...] Contudo existem indícios para suspeitar que tal adesão não decorre de uma efectiva experiência gestionária compatível com tal discurso exprimindo antes a assimilação de uma retórica gerencialista com impacto crescente na

documentação oficial e na literatura de divulgação sobre gestão escolar” (Afonso & Viseu, 2001: 72)

Esta constatação evidencia que a realidade e as intenções são literalmente diferentes, ou seja, temos uma evolução discursiva dos actores que vai “das práticas modernas aos discursos pós-modernos” (Estêvão, 1998), em que, os processos negociais inerentes às *démarches* de projecto são vistos como fonte de complicações e conflitos no interior das escolas e a participação democrática e o debate ideológico para a criação argumentada do bem comum não são práticas fortemente enraizadas.

A nossa tradição centralista, à semelhança de outras realidades, faz com que as escolas permaneçam como “burocracias fundadas na desconfiança, no regime de autorização prévia, na suspeita de que toda a tomada de iniciativa ou de autonomia dá azo a abusos, gastos, derivas, injustiças e ‘outras calamidades’” (Perrenoud, 2002: 2).

Como afirma o mesmo autor, neste quadro de autonomia, as inovações que vêm da base são submetidas a autorização prévia e os inovadores são tratados como réus.

Sintetizando, poder-se-á inferir que uma autonomia desta natureza, fundada sobre défices de participação, dificulta a criação de um bem comum radicado na justiça e na equidade. Uma formação centrada na escola terá que, nesta perspectiva, não perder de vista aqueles princípios. Trata-se de um modelo de cidadania que, sendo uma construção relativamente recente, confere mais autonomia e alargamento de direitos aos trabalhadores e outros actores. Ou melhor, trata-se de um modelo de cidadania organizacional que faz do actor um membro “não discriminado”.

Naturalmente que há que esperar que a autonomia se vá construindo, rompendo com o “centralismo burocrático” (Formosinho, 1984) e que os docentes vão transformando gradualmente os seus modos de socialização profissional no sentido de serem capazes de teorizar sobre as suas práticas, tornando-se “autores da sua própria experiência” (Correia, 1999: 8) e adquirindo competências relacionadas com uma educação para a democracia e para a participação social e cívica no sentido de se corporizar na escola um projecto político de construção da cidadania e de democratização da democracia (Canotilho, 1993; Lima, 1996; 1999). Esta poderá ser uma via para a promoção da democratização da gestão da educação e das escolas, para a qual a formação poderá contribuir, tornando possível práticas mais generalizadas de participação efectiva na construção do bem comum que,

inclusivamente, revele formas de formação ao serviço da criação e validação de elites (Estêvão, 1999).

Para além de poderes locais fortes, escolas fortes, cidadãos participativos e Estado atento e interventivo (Barroso, 1998), onde a autonomia das escolas e dos docentes não seja apenas uma “terra prometida” (Lima & Afonso, 1995), precisamos de professores como profissionais- militantes para:

“Articular no exercício da função docente, a dimensão técnica de especialistas responsáveis do seu próprio trabalho, com aquela, ética, de agentes sociais comprometidos com uma missão de serviço público” (Barroso, 2000: 69).

Neste sentido, será relevante que a formação contribua para “potenciar a construção de formas micro-emancipatórias” (Estêvão, 1999: 151) em que cada actor dispõe dos mecanismos de participação em todas as fases da tomada de decisão, em desfavor de uma democracia elitista que entrega a capacidade de decisões a alguns pretensamente iluminados, que nem hesitam, por exemplo, em recorrer a mecanismos “traíçoeiros” (Hirschman citado por Dale, 1994) quando se trata da manutenção de privilégios, evidenciando que

“a definição de um bem comum local não garante à partida mais democraticidade, participação e justiça nas decisões sobre o bem educativo [e que] autonomia tal como a cidadania não implicam necessariamente mais democracia” (Estêvão, 1999 : 144).

A construção da autonomia está sujeita a várias lógicas e também a vários riscos. Pode conduzir a excessos de localismo, esquecendo as questões universalistas da cidadania; ao cosmopolitismo e à recentração, com adopção pela escola de tendências centralistas e formalistas; a um isomorfismo local das escolas; a um aumento das desigualdades inter e intra-comunidades. O bem comum como artefacto da autonomia pode, de facto, levar à agudização das exclusões baseadas na raça, sexo ou classe social e, neste aspecto, a formação pode ter, entre outros efeitos, uma palavra a dar, pela denúncia relativamente a estas ameaças. A construção da autonomia numa base de justiça pode ter como consequência a agudização dos conflitos ao nível local, mas os actores escolares pela dialogicidade e solidariedade podem ultrapassar essas tensões chegar a situações de compromisso pelo estabelecimento das bases de um interesse local comum.

De qualquer modo, acreditando nas potencialidades de um auto governo local das escolas, será pertinente a rejeição de “visões instrumentais do conceito de autonomia” (Lima, 2001: 63) ou a autonomia como mero “tópico discursivo” (Afonso, 1999) para que os valores definidos para a cidadania europeia (Reifers et al, 1996: 18) sejam realizáveis e, aí, a formação tem um forte contributo a dar. Sublinhe-se o entendimento de João Barroso sobre a principal finalidade da formação centrada na escola:

“[...] animar e estruturar o processo de mudança. A formação deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis” (Barroso, 1997: 75).

Para tal empreendimento o mesmo autor considera necessária “uma transformação dos modos de gestão [pois] não pode haver autonomia sem participação [e sem] lideranças. É preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas de lideranças (individual e colectiva)” (Barroso, 1999; 141). Continuando a seguir Barroso, a autonomia é como que um campo de forças dada a diversidade de perspectivas existentes numa escola.

Finalizando, para que a construção cidadã da escola seja uma utopia realizável não se poderá ficar imune à valorização de uma verdadeira formação centrada na escola, pois estamos convictos, à semelhança de Pereira (2001: 115-116), que “as lógicas e as racionalidades implicadas na formação contínua de professores são determinantes nos percursos e nos processos que as escolas engendram para lidar com a realidade instável e imprevisível” que caracteriza as organizações escolares da actualidade.

CAPÍTULO IV

PROJECTO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

4.1 - Projecto Educativo e autonomia

É nosso objectivo relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com a concepção do projecto educativo. Pensamos que não é possível estudar o projecto educativo sem ter permanentemente em conta a forma como a escola está organizada e o espaço de que dispõe para levar à prática as suas intenções educativas. Assim, a problemática da autonomia surge naturalmente associada ao projecto educativo e entre ambos estabelece-se uma relação interdependente: o projecto educativo é a expressão da autonomia da escola mas esta só existe porque é construída através do próprio projecto. O projecto educativo é, portanto, simultaneamente um processo e um produto.

«O projecto educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia da escola» (Canário, 1992:12). A afirmação serve de paradigma ao discurso que se institucionalizou sobre o projecto educativo. Fundamentada no quadro legal, a relação autonomia / projecto educativo tem sido ampliada por uma retórica que transformou os dois conceitos em *palavras in* que fica bem mencionar numa reunião ou conversa social (Barroso, 1993).

O interesse pela escola-organização é, como já referimos, relativamente recente e representa um novo paradigma na análise das questões educativas. Trata-se de escapar à dicotomia tradicional entre a percepção micro e macro, privilegiando um terceiro nível de intervenção, mais flexível e contextualizado aos objectivos da acção educativa. É uma espécie de «entre dois» (Nóvoa, 1995: 20), teoria que não despreza os contributos das

produções científicas anteriores mas que tem um entendimento total da escola, espaço onde confluem factores de natureza individual, grupal, institucional, social, histórica e simbólica. Nesta linha, têm proliferado estudos sobre o «clima» e «cultura» de escola, relações escola-comunidade, factores de sucesso e insucesso, no sentido de conhecer melhor o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Em Portugal, a autonomia das escolas» é uma questão actual. A «descoberta da escola» é para nós um fenómeno tanto mais interessante quanto, tradicionalmente, a escola em Portugal é identificada como uma unidade administrativa, prolongamento da administração central que define regras e normas para o conjunto do sistema,” monstro administrativo chamado sistema nacional de educação que tem sugado as energias das escolas impedindo-as de serem o verdadeiro centro nevrálgico do sistema educativo” (Azevedo, 1994:201). Assim, às razões técnicas e administrativas que justificam a transferência de responsabilidades do Estado central para as entidades locais associa-se, no nosso caso, uma componente política e social que só a democracia veio possibilitar.

É neste âmbito que se fala em territorialização da educação. Como refere Barroso (1993:19), a territorialização das políticas educativas “é um fenómeno essencialmente político” que confronta as legitimidades do Estado e da Sociedade, do Central e do Local, o que implica uma redefinição de competências para as autarquias e uma reconversão dos serviços de administração escolar central e regional. A «territorialidade» assume, neste contexto, uma “dimensão espacial e cultural” (Nóvoa, 1995:16) e concretiza-se na mobilização das diferentes dimensões da vida escolar.

Entende-se normalmente por autonomia a ideia de auto-regulação do indivíduo ou grupo, em oposição a uma estrutura de poder heterónoma. Entendemos que o conceito de autonomia é sempre relacional e relativo na medida em que implica um sistema de relações e exprime-se em termos relativos.

Esta ideia permite concluir que autonomia não significa independência ou autogestão. Neste sentido, a «autonomia» levanta reacções extremas: para uns não passa de um logro, já que o centro nunca abdicará do poder; para outros, é uma boa intenção que as escolas não têm sabido aproveitar. Macedo define autonomia como um processo que não se esgota nos limites da lei:

“é na construção da identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização da escola que se constrói também a autonomia” (Macedo, 1995:89).

Actualmente, enfatiza-se o papel da escola como organização, com uma identidade e cultura próprias. Procura-se uma escola nova menos formalizada, mais integrada socialmente e mais participada, uma escola onde “ganha vigor o sentido social e comunitário da escola” (Sarmento, 1993:39), caracterizada pelos princípios de “aprender a ser, aprender a aprender e educação permanente” (Sarmento, 1993:39).

Neste modelo de escola, a autonomia ocupa um papel central, sendo entendida como “propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objectivos próprios” (Barroso, 1996:20), ou seja, para além da perspectiva jurídico-administrativa há outra concepção de autonomia que parte, em primeiro lugar, da autonomia individual de cada um e que se materializa na escola numa acção colectiva dos diferentes actores.

Neste sentido, a referência a práticas de autonomia na escola remete-nos para uma análise sociológica dos comportamentos dos actores, tendo em conta que os sujeitos gozam sempre de um determinado grau de autonomia, mas com as limitações e constrangimentos impostos pela organização.

Pensamos que são as interacções que se desenvolvem dentro da esfera organizacional que podem favorecer ou não uma cultura da autonomia. A autonomia não preexiste à acção dos indivíduos, não se decreta, constrói-se. Pode ser favorecida por determinados contextos administrativos e jurídicos, mas ultrapassa esta perspectiva já que, na essência, consiste “em libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo” (Barroso, 1996:21). Queremos, portanto, dizer que a autonomia se prende sobretudo com o contexto das relações humanas na escola, com a partilha de crenças e valores e com a prática de actividades autónomas, individual e colectivamente, pelos membros da escola. Uma escola deste tipo configura-se como uma escola comunidade educativa, estruturada com base num contrato social entre os seus membros, contrato de que o projecto educativo deve ser a expressão concreta.

A filosofia do projecto educativo só se entende à luz do novo conceito de escola — sistema legal, comunidade educativa no qual a autonomia tem pleno significado.

Assim, se a autonomia resulta, antes de mais, da conjugação das vontades individuais, o projecto educativo deve confinar em si potencialidades e capacidades que levem ao desenvolvimento da própria autonomia e ao reconhecimento da escola como organismo com identidade própria.

Caberá discutir se os Projectos Educativos que surgiram após a publicação do Decreto da autonomia correspondem, de facto, ao sentido colectivo da escola e se se têm afirmado como factores de desenvolvimento da autonomia. Sendo estas questões importantes no âmbito deste trabalho, nomeadamente a implicação dos professores com o projecto da sua escola, concordamos com Costa (1992) quando afirma que uma nova concepção de escola não se operacionaliza simplesmente por determinação legal, sobretudo quando as práticas vigentes se consolidaram ao longo do tempo. Não assumiremos, no entanto, uma atitude fatalista e temos presente que o futuro faz-se de avanços e recuos e é nestas insatisfações que nascem os projectos e se vive o dia a dia das escolas.

4. 2 - Projecto Educativo: abordagens teóricas e normativas

Referimos anteriormente que falar do projecto educativo implica reconhecer as margens de autonomia de que a escola dispõe, sendo a autonomia e o projecto de escola dois conceitos complementares.

A palavra «projecto» vulgarizou-se em diferentes situações educativas sendo utilizada igualmente, por exemplo, no campo empresarial, no domínio filosófico, no âmbito social e em múltiplos aspectos do quotidiano pelo que há uma polissemia na utilização do conceito que necessita de ser clarificada.

O estudo do projecto educativo pressupõe, portanto, uma análise preliminar do termo «projecto» que, mesmo incipiente, nos introduza de forma mais sólida nesta temática.

O conceito de projecto é um conceito em emergência que corresponde a uma realidade social nova e a novas expectativas dos actores sociais, aparecendo associado a novas práticas. Nas palavras de Barbier, consiste sobretudo

" [...] na explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das acções. Trata-se de um fenómeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho,

fundados na intenção de fazer participar, na condução das acções, os actores que se encontram, de facto, implicados na sua realização. (Barbier, 1993: 25).

É reconhecido por vários autores que a noção de projecto é fortemente polissémica, de fronteiras esbatidas, abarcando conteúdos extremamente diversificados.

Esta pluralidade de sentidos é visível mesmo no interior do conceito - projecto educativo, que é já uma especificação da noção mais ampla de projecto

No campo da Educação, como noutros, a ideia de «projecto» traduz uma intenção que se pretende ver concretizada de forma organizada. Projecto pode ser entendido como “ o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção” (Cortesão, 1993:81).

A dimensão simbólica do projecto educativo é um factor de visibilidade do próprio projecto e também dos actores que o constroem. Barbier (1993:20), referindo-se a um dos aspectos que a este propósito é possível considerar, associa a elaboração de projectos a "estratégias indirectas de demonstração social da capacidade dos actores dominarem uma situação e de nela promoverem mudanças".

Partindo da distinção que alguns autores estabelecem entre " projecto-processo" e "projecto-produto", faz sentido considerar os intervenientes na concepção e desenvolvimento do projecto educativo, os seus papéis e as suas inter-relações. E desde logo cabe ressaltar o tipo de relações que os actores estabelecem entre si e que podem ser interpretadas de modo consensual e de modo mais conflitual. Para vários autores, a elaboração do projecto educativo é sobretudo um processo que exige clarificação de posições eventualmente antagónicas, que implica negociação, podendo conduzir à concertação ou a um vincar de posições por parte de grupos dominantes, transparecendo daqui a importância da consideração das estratégias e do poder dos actores.

O projecto educativo aparece com muita frequência, quer em textos teóricos quer em textos legais, associado ao conceito de comunidade educativa. Para Lima (1994:132), estes conceitos apresentam-se como "metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas". Consequentemente, a uma visão do projecto educativo como "aquisição natural", decorrente da existência de uma comunidade educativa interpretada de uma forma consensual, opõe-se um outro entendimento possível em que

projecto educativo é visto como "uma construção socio-política resultante da expressão diferenciada, e eventualmente antagónica, de perspectivas e interesses divergentes".

A adopção de uma focalização a partir do interior da organização na abordagem do projecto educativo, se relacionada com novas perspectivas de planeamento nas organizações educativas, pode ser entendida em termos conceptuais " (...) not as a synthetic management function but an essential part of the way in which individuals in organizations make sense of and create their organizational reality" (Lotto et al., 1980).

Metodológica e operacionalmente, não se parte do pressuposto de ajustar a organização ao modelo de planificação, considerando-se antes que todos os actores organizacionais podem participar activamente nessa planificação. Esta postura teórica conduz ao realçar de um conjunto de funções ou usos do planeamento organizacional.

O carácter complexo e ao mesmo tempo abrangente do planeamento organizacional deriva de factores contextuais e situacionais - o planeamento é contextualmente dependente e situacionalmente orientado -, de factores estruturais - o grau de articulação interna e externa da organização -, de factores relativos aos recursos organizacionais - a sua estabilidade, flexibilidade e confiabilidade -, de factores institucionais - nível de institucionalização das actividades e clientela. A conjugação destes factores, na sua diversidade, induz a complexidade do processo de planeamento, designadamente, ao nível dos seus usos e modalidades, pelo que reduzi-lo a uma função de gestão imposta equivale e negar a sua vitalidade, diversidade e utilidade.

À luz do que foi referido, importa agora considerar o que na legislação portuguesa é referido relativamente ao tipo de documento que constitui o nosso objecto de estudo.

As primeiras referências em documentos oficiais que encontrámos sobre «projecto educativo» constam dos «Documentos Preparatórios I e II». Neles é referido, em vários contextos, o conceito «projecto educativo» como um dos pontos fulcrais na concepção de escola defendida pelos autores:

“a realização de projectos educativos só poderá corresponder a necessidades concretas e a realidades diversificadas se forem uma construção colectiva e participada dos alunos, dos docentes, das famílias, da comunidade” (Doc. Prep. I: 191).

Temos aqui presentes os princípios da «participação» e «comunidade educativa» e embora os documentos não tenham passado de propostas, funcionaram como pontos de referência e bases de trabalho para projectos posteriores.

Os princípios da «participação» e «comunidade educativa» encontram-se igualmente consagrados nos textos fundamentais que orientam o sistema educativo. A Constituição da República Portuguesa, art. 73º, aponta para a “participação na vida activa, democratização da Educação e Educação aberta ao meio”; por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), art. 45º, refere que “a administração deve ser tarefa de todos” e fala em “devolver a escola à comunidade educativa”.

São escassas as referências ao projecto educativo, a primeira menção que localizámos encontra-se no Decreto-Lei nº 553/80 que publica o *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*; aí se confere às escolas privadas a possibilidade de elaborarem projectos educativos próprios, não sendo este conceito objecto de explicitação conceptual ou de qualquer outro desenvolvimento, nomeadamente sob a forma de processos de operacionalização.

Um dos textos em que o conceito aparece expresso com maior clareza é o Decreto-Lei nº 43/89, onde surge estreitamente ligado à noção de autonomia das escolas. Concretamente, pode ler-se no preâmbulo do referido decreto:

"A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere".

E o artº 2º, assinala:

- "1. Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.
2. O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares".

Este documento clarifica alguns aspectos importantes a ter em conta na elaboração do projecto educativo, designadamente, no que diz respeito: Aos participantes, vincando-se a

necessidade da intervenção de todos os actores; Às condições de desenvolvimento, que devem considerar uma participação activa e responsável dos vários actores e os recursos e necessidades da escola e do meio; Às finalidades e formas de articulação do projecto educativo apresentadas como devendo materializar "prioridades de desenvolvimento pedagógico", sob a forma de planos anuais de actividades e regulamentos internos.

Nesta perspectiva, não são problematizados conceitos como o de comunidade e suas fronteiras, representadas sempre de modo abstracto; este aspecto é tanto mais significativo quanto se coloca a ênfase nas relações da escola com a comunidade; não surpreende, por isso, que a própria noção de "participantes" surja como demasiado vaga

("todos os intervenientes no processo educativo").

O Decreto-Lei 43/89 é considerado por Barroso (1997) como um dos três diplomas mais importantes dos últimos dez anos, por se tratar de um documento "importante e ousado com princípios correctos, mas que foi vivido com suspeição porque não foram dados os meios" (Barroso, 1997: 42). A mesma suspeição abateu-se sobre o «projecto educativo» desde a sua imposição legal.

De facto, perante a obrigatoriedade de construir um projecto educativo participado, expressão da autonomia da escola, as direcções das escolas, habituadas a uma rotina regulamentadora que não abrandou, preocuparam-se antes de mais em elaborar um documento para as conveniências e que as salvaguardasse perante a administração.

Por sua vez, o Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio «Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário» faz, no seu preâmbulo, o enquadramento institucional do projecto educativo, ao possibilitar a concretização dos princípios da autonomia — descentralização — participação nos quais o diploma se fundamenta, quando afirma pretender garantir simultaneamente "a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios".

Uma nova referência ao projecto educativo, embora pouco expressiva, encontra-se no Despacho 8/SERE/89 que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos. Aí se inclui, entre as atribuições do Conselho Pedagógico, a de "desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola"; e nas atribuições do Conselho de Grupo e do Conselho Consultivo, a de "colaborar na construção de um projecto educativo de escola".

Por se lado, o Decreto-Lei 172/91, inclui algumas referências ao projecto educativo designadamente:

"(...) Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios (...)."

Este decreto traça o percurso que vai da concepção à aprovação do projecto educativo: o lugar de produção do projecto educativo é o Conselho Pedagógico, limitando-se o Conselho de Escola a aprovar o documento que lhe é apresentado pelo Director Executivo. Neste decreto, a relação entre autonomia e projecto educativo apresenta-se de um modo pouco claro.

O lugar onde a definição de projecto educativo surge mais elaborada é o Anexo ao Despacho 113/ME/93. Aí pode ler-se na Medida 5, relativa ao desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos de escolas em áreas prioritárias:

“ (...) o projecto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados”.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.

O projecto educativo é invocado igualmente na última versão do «Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores», Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro, para fundamentar, no seu preâmbulo, a “construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua” ao serviço do “reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projecto de intervenção educativa”.

Na nossa opinião, estamos perante um discurso pedagogicamente correcto centrado na autonomia, participação e comunidade a que não corresponde a formação contínua de professores.

Apesar das especificações, na diversa legislação, o «projecto educativo» continua a ter uma definição ambígua, sendo sobretudo apontados os princípios orientadores que devem

estar presentes na sua construção. Esta indefinição presta-se a manipulações. Como refere Curado (1994: 39), à volta do projecto educativo gravitam conceitos como autonomia, democraticidade, gestão participada, eficiência e responsabilização que são apreendidos de forma diferente por parte da administração e dos pedagogos:

“Enquanto os primeiros se interessam especialmente pela perspectiva da melhoria qualitativa do estabelecimento, da rentabilização de recursos e da possibilidade de controlo que poderão resultar da sua aplicação, os últimos interessam-se sobretudo pelo reforço da autonomia, da democraticidade e da participação a ele subjacentes”. (Curado, 1994: 39)

Esta ambiguidade permite que o projecto educativo possa servir interesses divergentes:

”Pode transformar-se num instrumento através do qual a administração exerce um controlo mais apertado sobre o estabelecimento de ensino, pela explicitação das políticas utilizadas no funcionamento da escola; pode servir como meio de distribuição de poder entre a administração e os membros da escola, pela repartição clara de poderes entre o centro e a periferia do sistema; pode ser entendido, também, como uma forma de aumentar o profissionalismo na gestão da escola, adoptando um conjunto de procedimentos predeterminados que constituem «receitas» sobre o funcionamento da escola”. (Barroso, 1994: 26)

A qualificação de um projecto como educativo e de escola permite situá-lo em diferentes dimensões (Silva, 1994: 18): projecto de melhoria da organização e administração interna da escola; projecto de articulação entre várias escolas que servem uma mesma população; projecto de reflexão dos problemas educativos num contexto local. Ao salientar a escola e o contexto local como os dois grandes níveis de intervenção do projecto educativo, este torna-se a imagem interna do estabelecimento de ensino e o reflexo das relações que a escola estabelece com o meio ou, citando Cardeano (1993):

“O projecto educativo de escola, pela sua natureza, exprime o modo como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção colectiva”. (Cardeano, 1993: 30)

Aplicando a definição à situação portuguesa, podemos afirmar que o projecto educativo é mais uma manifestação de intenções do que uma realidade concreta implantada na generalidade das escolas

É portanto à luz do momento actual que nos propomos estudar o projecto educativo de escola: temos consciência que no caso presente a regulamentação legal constitui um factor condicionante na interiorização do conceito e as premissas político-ideológicas que levaram à sua implementação contribuíram para que o conceito se tenha afirmado mais pelas práticas administrativas do que por uma reflexão prévia sobre o seu significado.

Macedo, refere que “é difícil fixar os limites e o conteúdo de um conceito permanentemente enriquecido pelo progresso das ciências sociais” (Macedo, 1995:14). Constatase uma problematização à volta do conceito, mas, entre os autores portugueses, globalmente, há consenso em ligar o projecto educativo à noção de processo/produto, sublinhando “a natureza dinâmica do processo de construção do projecto como um processo holístico e integrado, quer de finalidades, quer de realizações” (Madeira, 1995:58).

Um dos aspectos que os autores mais salientam no projecto educativo é o seu sentido estratégico e carácter prospectivo. Para Canário o projecto educativo é um “Instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo colectivo dos professores (...)” (Canário, 1992: 83); no mesmo sentido, para Madeira, elaborar um projecto num estabelecimento de ensino significa “pensar o sentido da Escola e, simultaneamente, desejar-lhe um determinado futuro” (Madeira, 1995:170); já para Silva, as metas do projecto educativo “traduzem-se numa política de médio ou longo prazo para a instituição” (Silva, 1994:17) e Carvalho e Diogo definem simplesmente o projecto educativo como um “documento de planificação estratégica de longo prazo” (Carvalho e Diogo, 1994:46). A vocação prospectiva do projecto educativo está também presente na ideia que Barbier tem de projecto ao referir que “não incide sobre uma acção realizada mas sobre uma acção a realizar” (Barbier, 1993:49), donde conclui que o conteúdo do projecto não são os factos do real mas os factos a vir; Nóvoa manifesta o desejo de que o projecto educativo seja um instrumento transformador da escola actual em direcção a um futuro que se deseja “levando à prática o conceito de autonomia relativa do estabelecimento de ensino” (Nóvoa, 1995: 33) e o autor acrescenta que é útil que os projectos educativos «obriguem» a um esforço na produção de consensos em torno de objectivos partilhados. É também nesta perspectiva que Teixeira (1995) se refere ao projecto educativo, considerando-o um elemento importante para o reforço da cultura de escola, instrumento que pode contribuir para a constituição de um referencial de valores autenticamente comuns.

Um segundo aspecto que encontramos nas investigações sobre o projecto educativo diz respeito às possibilidades que representa para uma participação alargada e original da

comunidade educativa na vida escolar. Teixeira refere justamente que o projecto educativo “(...) não faz qualquer sentido desligado da própria criação da comunidade educativa” (Teixeira, 1995:155). No mesmo sentido, Formosinho citado por Costa (1994) refere-se ao projecto educativo como “um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização da autonomia da escola comunidade” e para Macedo (1994: 23) “O projecto educativo como projecto “da organização, deveria corresponder à decisão do colectivo da escola sobre o sentido da sua política educativa”, definição que a autora complementa e precisa ao classificar o projecto educativo “como o cerne da política da escola — política distinta e original de cada comunidade educativa (...)” (Macedo, 1995:113).

Outros autores salientam a relação entre currículo e projecto educativo. Para Zabalza, o projecto educativo constitui no seu todo um projecto curricular, definindo currículo como “o conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (Zabalza, 1992, citado por Canário: 1992).

Outras definições de projecto educativo enfatizam o seu carácter operacional ao serviço da administração das escolas. Segundo esta visão administrativista, que encontramos com frequência em autores espanhóis, o projecto educativo “enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, 1994: 24) e Antúñez (1995: 11) define-o como um “instrumento para a gestão (...) que enumera e define as notas de identidade da escola, formula os objectivos que pretende e expressa a estrutura organizativa da instituição”; ainda nesta linha, Albalat (1989: 26) entende o projecto educativo como um “documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a comunidade escolar” e Rey e Santamaría (1992: 159) reforçam também o sentido prático do projecto quando referem que se trata de um instrumento “ que actua de modo coerente sobre a prática docente com a intenção de a melhorar”, fortalecendo a perspectiva em que queremos analisar o projecto educativo: como agente de desenvolvimento dos professores. Este mesmo sentido está também presente em Rodríguez (1985: 432), para quem o projecto educativo é um documento que “expressa, a nível realista e concreto, a actividade educativa, em ordem à coerência da acção e organização académica do centro”.

Ao nível das definições, como verificámos, não há uma única leitura de projecto educativo. O aspecto que nos parece de salientar consiste precisamente na existência de diferentes elementos caracterizadores que se entrecruzam ao longo de todo o discurso sobre o projecto educativo e que Canário resume como:

“ Um processo dinâmico de desenvolvimento organizacional; Define um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem numa estratégia de intervenção; É um processo de interacção da escola com o meio; Implica um contrato entre os parceiros da comunidade educativa; É um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes”. (Canário, 1992: 114)

4.3 - Projectos nas organizações: entre o decretado e a estratégia de mudança

Se, por um lado, é certo que nem sempre as previsões que efectuamos são bem sucedidas, por outro lado, parece também não haver dúvidas de que o homem continua a não abdicar de prever e preparar o seu futuro tentando vislumbrar a direcção mais adequada para o caminho a seguir.

É neste sentido que a antevisão da realidade esperada tem constituído objecto de análise do ser humano em diversas situações, como: a própria existência individual (projecto de vida), determinadas realizações materiais (projecto de arquitectura, projecto de engenharia, projecto de investigação) ou, ainda, mais recentemente, a importância que a noção de projecto tem vindo a assumir no mundo das organizações (e nas preocupações dos seus mais directos responsáveis), traduzida na vontade de identificar o sentido da acção colectiva em função das expectativas futuras.

São inúmeras as organizações que, hoje em dia, estão dependentes, para o seu normal funcionamento, da existência de documentos de planificação (projectos, planos, programas) devidamente elaborados, formalmente aprovados e cronologicamente bem determinados. Não será difícil encontrarmos variados exemplos situados nos distintos níveis de administração: desde o nível governamental, ao nível autárquico, passando pelos níveis empresariais e associativos até, claro, à elaboração de projectos educativos nos estabelecimentos de ensino

A viabilidade de funcionamento de determinadas organizações surge, assim, dependente (por imposição legal) da apresentação de determinados projectos. Porém, se o único factor que mobiliza as organizações para a concepção de determinado documento for a imposição legal (não estando convencidas do seu real valor), temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento

formal e as práticas entretanto concretizadas, não sendo, por isso, de estranhar que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, ou o arquivo.

A inovação por decreto, conforme já foi tantas vezes demonstrada, não constitui, certamente, a melhor forma para conseguir a mudança, mais não seja porque os actores organizacionais encontram, sempre que o pretendem, diversificadas formas de infidelidade normativa (Lima, 2001).

Desde inícios dos anos de 1980 que os analistas do mundo organizacional têm vindo a apelar à necessidade que as organizações têm de, conhecendo a situação presente, “perspectivarem” a sua acção futura fazendo partilhar por todos os seus membros um sentido para a acção colectiva: temáticas como os valores partilhados (Peters & Waterman Jr., 1987), a cultura (Deal & Kennedy, 1988), a visão e a missão (Kouzes & Posner, 1990), o projecto colectivo (Sainsaulieu, 1991), a procura de sentido (Sérieyx, 1993) têm vindo a assumir lugar de destaque na reflexão sobre o modo de proceder nas empresas, nas organizações políticas, administrativas ou culturais, e também nas organizações escolares.

Como nos aponta a literatura da especialidade, as organizações são socialmente construídas, as realidades sócio-organizacionais (estruturas, processos, artefactos), designadamente as educativas, não podem ser equacionadas fazendo-se tábua rasa das práticas dos seus actores (dos seus interesses, motivações e estratégias) já que estes não são agentes passivos, nem receptáculos dóceis de aceitação das mudanças.

No caso concreto do projecto de escola, a questão da imposição normativa - por meio da aplicação obrigatória e generalizada a todas as escolas e centralmente decretada, parece assumir mesmo uma certa contradição com a própria noção de projecto, já que, nesse caso, perder-se-ia aquilo que lhe é mais intrínseco: a iniciativa, a intenção, a adesão natural e voluntária, o relevo dado ao actor como autor do seu próprio projecto.

Neste sentido Perrenoud refere que, defendendo a possibilidade de se atribuir um “estatuto de direito” ao projecto educativo “sem o tornar obrigatório” em cada escola, escreve: “É desastroso comparar uma iniciativa obrigatória, por mais legítima que seja, a um projecto” (Perrenoud, 2002:119). Alertados para estes pressupostos, queremos, contudo, apontar algumas das dimensões que, em nosso entender, os processos de construção dos projectos educativos das escolas necessitam de ter presente se não quiserem engrossar o rol dos projectos que não passam do decreto.

Tendo em conta o quadro global de mudanças na administração dos sistemas educativos, os projectos educativos de escola têm a sua origem marcada pela confluência

entre o movimento de reforço da autonomia e da gestão centrada nas escolas e o movimento cuja preocupação se situa na melhoria da sua qualidade (Barroso, 1992, citado por canário, 1992). Foi tomando como enfoque este duplo movimento - construção da autonomia das escolas e melhoria do seu funcionamento - que procurámos alinhar em torno da construção dos projectos educativos das escolas três dimensões que nos parecem inseparáveis desta aspiração: são elas a participação, a estratégia e a liderança.

Não obstante considerarmos que a análise que vamos desenvolver assume uma feição claramente exploratória, pensamos que as dimensões enunciadas constituem requisitos essenciais ao processo de construção e de desenvolvimento sustentado do projecto educativo da escola e dos elementos humanos que a compõem.

4.4 - Participação, Estratégia e Liderança na construção do Projecto Educativo

Muito dificilmente um projecto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal. O desenvolvimento de um projecto implica sempre uma actuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes. O projecto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando, por isso, a um simples processo formal de aprovação, ainda que com representação colectiva. Na já longa tradição da presença de projectos na escola, estes cruzam-se com uma concepção participada e democrática da escola, devendo também, no caso dos projectos educativos, constituírem-se como espaços em que a autonomia contribua para o “aprofundamento da democracia” (Barroso, 2000).

Envolver-se efectivamente em processos de participação na construção do projecto educativo da escola implica a existência de um conteúdo substancial para essa participação. Reportamo-nos não só ao reconhecimento da existência de reais “margens de autonomia” nas escolas, mas também à necessidade de identificação, de forma clara e substancial, das opções de desenvolvimento da escola.

A dimensão estratégica do projecto educativo que aqui queremos sublinhar é a da indispensabilidade de nestes documentos se apresentar de modo preciso o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir, de modo a que o projecto educativo seja efectivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares.

Esta indicação não significa que o documento se traduza num plano pormenorizado de acção (essa é uma atribuição do plano anual de actividades), mas que nele transpareça realmente um “*projectum*”, ou seja, constituir uma certa antecipação do futuro: um documento no qual estejam expressas “as ambições, os fins e os objectivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento” (Estêvão, 1998:35).

Assim, a dimensão estratégia não poderá perder de vista o real, o conhecimento efectivo das situações e dos limites da acção a desenvolver, ou seja: o diagnóstico correcto das forças e fraquezas e o estudo de viabilidade do projecto constituem momentos fundamentais neste processo.

Não obstante a questão da liderança constituir um assunto problemático em contexto escolar, tendo em conta nomeadamente uma certa concepção de liderança presente nas teorias da administração cuja transposição para a escola poderá ser vista como “educativamente anacrónica” (Formosinho & Machado, 2000:192), também é verdade que ninguém ousa rejeitar a necessidade desse tipo de processo no desenvolvimento das práticas escolares. Porém, em contraponto com os modelos tradicionais da liderança de teor mecanicista, burocrático, racional e hierárquico, fala-se hoje mais em liderança democrática e participativa, em liderança colaborativa e colegial ou mesmo em liderança educativa e pedagógica (Costa, 2000, citado por Costa e tal, 2000; Sanches, 2000). A presença de líderes “transformacionais”, na acepção de Burns (1978), de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do projecto educativo da escola. E neste aspecto estamos a reportar-nos não só ao(s) líder(es) institucional(is), nomeadamente em termos do órgão de direcção da escola, mas também ao papel imprescindível dos líderes intermédios (directores de turma, coordenadores de departamento e de equipas docentes, responsáveis pelos apoios educativos ou pela formação contínua), de cujo envolvimento no projecto educativo da escola dependerá necessariamente o sucesso deste.

Conceber o desenvolvimento da acção educativa a partir da construção de projectos tornou-se uma estratégia de actuação fortemente apelativa. Desse modo, poderemos alegar, parafraseando Barbier, quando o autor apelida a nossa era como “civilização de projectos” (Barbier, 1993:19), que, também relativamente às escolas, estas se transformaram em “organizações de projectos”.

Os projectos educativos das escolas inscrevem-se, assim, não só neste movimento mais vasto de circulação social de projectos, mas também no quadro dos mecanismos de afirmação da identidade organizacional de cada instituição educativa e da procura de processos de gestão que conciliem a eficácia educacional com o desenvolvimento organizacional das escolas.

Contudo, a construção de projectos educativos nas escolas não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas, caso contrário, rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual.

Foi centrando a nossa atenção na necessidade de uma co-construção efectiva dos projectos educativos nos contextos organizacionais escolares, de modo que a dimensão da participação e a assunção de uma estratégia autonómica dos actores que não ameace o desenvolvimento das lideranças indispensáveis à sua consecução, que procurámos apostar numa análise, cuja feição desconstrutivista (de pendor marcadamente conceptual e académico) mais facilmente nos alertasse para os riscos e as consequências “indesejáveis” que uma tarefa desse tipo pode encerrar.

Procurámos referências sobre os projectos educativos das escolas portuguesas que nos situassem num contexto mais amplo, associado às formas de participação nas escolas. Para Teixeira, o projecto de escola não envolve ainda uma reflexão dos diferentes actores ” que o afirme como uma carta que defina (...) as regras de pertença de grupo” (Teixeira, 1995:80), mas pode constituir-se num objecto de transformações positivas, ideia também partilhada por Nóvoa, para quem os projectos de escola em Portugal representam sobretudo uma possibilidade, já que “podem ser uma estratégia adequada para impor as mudanças necessárias no campo educativo” (Nóvoa, 1995: 33).

Por sua vez, após reflectir sobre a ambiguidade teórico-legal que envolve o projecto educativo, Curado, é levada a pensar que “existe uma diversidade de concepções e práticas (nas escolas) sobre o mesmo” (Curado, 1994:39), diversidade também assumida por Barroso (1992, citado por Canário 1992), quando refere que em muitas escolas portuguesas é

possível detectar «projectos implícitos» vocacionados para a solução de problemas específicos da escola mas que “raramente se assumem como instrumentos eficazes de planificação” (Barroso, 1992:47). O autor refere-se igualmente ao «projecto mosaico», “que parece ser (...) o caso mais comum nas escolas em Portugal “ (Barroso, 1992:47), mas cuja ineficiência é patente, já que se resume a reunir as iniciativas dispersas da escola num documento, donde resultam duas lógicas diferentes de funcionamento da escola: a que se refere às matérias da competência da administração central e outra que abrange os sectores periféricos onde é possível afirmar a autonomia da escola.

Alarcão (1989) salienta como qualidades do Projecto Educativo: o comprometimento e sentido de responsabilidade; a capacidade de decisão, planificação e avaliação; o espírito de investigação; o espírito de colaboração; a capacidade de relação e comunicação com os outros; a satisfação e prazer no final do processo.

É necessário um projecto de finalidades (que estabelece valores, grandes perspectivas, tem características ideológicas, evidencia a axiologia da educação) e de intenções coerente, que seja um bom referencial axiológico, uma organização coordenada e responsável e um conjunto de medidas pragmáticas em constante avaliação.

Tudo isto só é possível com trabalho de grupo, reflexão conjunta sobre a acção desenvolvida, diagnóstico da situação, planos de actividades, controlo de tempo e levantamento de recursos necessários à implementação do projecto. Se o trabalho de parceria for uma competência profissional adquirida pelos docentes, é um grande passo para a existência de uma dinâmica de participação activa de todos no processo do Projecto Educativo.

4.5 - Do projecto educativo ao desenvolvimento profissional dos professores

Nos últimos trinta anos, a tentativa de produzir mudanças deliberadas, em larga escala, nos sistemas escolares, tem estado no centro das atenções de decisores, investigadores e profissionais da educação. Os resultados têm sido de generalizado desapontamento. Com efeito, as sucessivas e cíclicas vagas de reformas, desenvolvidas a partir dos anos 60,

representaram uma tentativa de «importar», para o domínio educativo, os processos de mudança tecnológica utilizados no mundo da indústria.

Esta concepção da mudança educativa, assimilando-a a uma mudança de natureza tecnológica, cuja «bondade» intrínseca asseguraria a sua difusão generalizada, constitui o primeiro grande equívoco dos processos de reforma. Ela aparece associada a metodologias verticais e autoritárias, em que o «centro» (ou seja a administração) exporta «soluções» procurando, de forma coerciva ou persuasiva, impô-las à «periferia» (os professores, a quem compete «aplicar bem» estas soluções).

O segundo grande equívoco consiste nesta visão dos professores como agentes individuais da concretização da reforma, subestimando-se o estabelecimento de ensino como um «filtro» organizacional, mediador entre a administração central e os professores.

O terceiro grande equívoco consiste em pensar a formação/desenvolvimento de um modo instrumental, dirigido à capacitação técnica e individual dos professores, que permitiria, como se escreveu num texto ministerial de 1993, fazer deles a «alavanca humana» utilizada pelo Ministério da Educação para «aplicar» a reforma do sistema educativo.

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de "resistência" à mudança.

Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»?

A saída para este dilema só é possível se mudarem os pressupostos: O primeiro é o de passar a pensar em termos de «mudar as escolas» e não de «mudar o sistema escolar»; o segundo é o de pôr de lado uma concepção individual e técnica do processo de mudança; o terceiro consiste em abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo; o quarto reside em questionar a ideia de «mais formação», numa lógica adaptativa «a posteriori», como um instrumento decisivo para a concretização da mudança.

A metodologia comum aos vários ciclos de reformas traduz-se, como muito bem sintetizaram Fullan e Hargreaves (1992) em ignorar o professor como pessoa e ignorar o estabelecimento de ensino como organização social. Está em causa a globalidade do professor, a globalidade da escola e a interdependência entre estas duas dimensões. A

superação do dilema atrás enunciado sugere uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo.

A tradicional ineficácia da formação, as dificuldades em fazer a transposição das situações de formação para as situações práticas fica a dever-se, principalmente, à dupla exterioridade (em relação às pessoas e em relação às organizações) que tem marcado modos escolarizados, dominantes na formação contínua de professores. Torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como «lugares onde os professores aprendem» (Ingvarson, 1990).

Trata-se, então de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adopção de uma estratégia formativa «centrada na escola». A formação é então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva.

Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa.

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autónoma de mudança que não é compatível com processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação «centrada na escola» é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema.

O projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua/desenvolvimento profissional dos professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelo projecto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.

CAPÍTULO V

SUPERVISÃO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

A acção profissional não pode ser hoje conduzida apenas no isolamento da sala de aulas. O acto educativo assume nos nossos dias uma grande complexidade sendo imprescindível o contributo dos vários actores para, em trabalho de equipa, reflectirem sobre os problemas concretos e encontrarem as melhores soluções para a melhoria das aprendizagens e formação dos seus alunos.

A supervisão desempenha um papel fundamental na escola actual se a entendermos na acepção de Nérici (1974, citado por Alarcão, 2003:145), como uma “ visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objectivos da educação e os objectivos específicos da própria escola.”.

O desenvolvimento de competências reflexivas associadas ao desenvolvimento profissional não é um processo simples nem se desenvolve automaticamente. Ele exige um processo de acompanhamento e uma prática em situações reais de ensino que pressupõe a presença, pelo menos no início, de um supervisor que será “ determinante no desenvolvimento do processo reflexivo” (Pérez Gómez, 1992:112). Segundo o mesmo autor o desenvolvimento destas capacidades, conhecimentos e atitudes não depende do conhecimento académico, mas da mobilização que se faz do conhecimento produzido em diálogo com a prática.

5.1 - Supervisão: evolução do conceito e das práticas

O tema da supervisão é um tema dinâmico na medida em que, ao longo do tempo, se tem assistido a uma evolução do conceito que lhe está associado traduzida na prática cada vez mais por funções de acompanhamento e orientação do processo supervisionado e cada vez menos por funções de fiscalização e superintendência.

O campo da supervisão conheceu, nos últimos anos, um grande desenvolvimento: Foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores; Foi influenciado pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização realizada no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional; reforçou a dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir a confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática.

Aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social.

Repensou-se a sua relevância, o seu objecto e o seu campo de influência ao abrir-se a outras áreas, para além da formação de professores.

Em Portugal, tem-se recorrido, de uma forma bastante generalizada, a processos de supervisão na formação de professores, principalmente ao nível da formação inicial. O termo "supervisão " encontra, no nosso país, no domínio da educação, segundo a perspectiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo".

A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira (1993:60), "é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando". Vieira (1993), refere que em Portugal não é dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir, o que esta autora considera um procedimento inadequado. Sugere que deverá existir uma reflexão conjunta, entre supervisor e professor sobre formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão.

Se até muito recentemente a supervisão se limitava ao contexto dos estágios pedagógicos organizados pelas instituições de ensino superior, com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro, cabe às escolas a supervisão dos professores recém chegados à profissão, nomeadamente no estabelecimento de “novas regras para a observância de um período probatório, realizado sob supervisão e acompanhamento de um professor mais experiente.” (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro)

Não queremos aqui partir desta definição de supervisão segundo a qual um professor mais experiente orienta um candidato a professor, ou outro professor, no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão, 1994), por não ser este o contexto em que o nosso estudo se focaliza. Interessa-nos, isso sim, uma concepção de supervisão mais relacionada com a construção conjunta e a colaboração entre os diversos profissionais como processo que potencializa a formação e o desenvolvimento dos professores no contexto organizacional.

Recorrendo a uma classificação de Alarcão (1994), que adaptamos ao quadro da nossa investigação, focaremos apenas dois de oito cenários referidos pela autora, por nos parecerem os mais pertinentes no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores, no quadro do nosso estudo. No que à supervisão na formação/ desenvolvimento de professores se refere, cada um destes cenários assume contornos bem distintos no que diz respeito, quer ao papel do supervisor, quer ao papel do professor:

1. **Perspectiva Ecológica:** Coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interacções entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão. “... O sujeito vai passando por transições ecológicas que ocorrem quando a sua posição no meio ambiente se altera em virtude de modificações ambientais ou alterações nos papéis e actividades por ele desenvolvidos e que, de grande valor interactivo-experiencial, são fundamentais para o seu desenvolvimento” (Alarcão, 1994:3). O desenvolvimento do professor, nas suas diversas vertentes, é, nesta perspectiva, encarado como um processo inacabado, interactivo, que depende quer do indivíduo, quer das possibilidades do meio.
2. **Modelo do Professor Reflexivo:** Segundo Zeichner, citado pela mesma autora, trata-se de professores capazes de desenvolverem as suas “teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu

ensino e das experiências de ensino” (Alarcão, 1994:3). Há a necessidade de dialogar criticamente com a realidade, para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O aprender a fazer fazendo torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem no entanto ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada. É um processo que se constrói pelo questionamento sobre a sua actuação, pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber.

No que respeita aos estilos de supervisão, Moreno (1995) elaborou um Inventário de Crenças do Supervisor, baseando-se nos trabalhos de Glickman, que lhe permitiram identificar três concepções a respeito da supervisão: colaborativa, directiva e não-directiva. Interessa-nos no âmbito da investigação que desenvolvemos o conceito de supervisão colaborativa, operacionalizado através do processo de análise e reflexão sistemática das práticas educativas, desenvolvidas pelos próprios professores num clima afectivo-relacional de confiança, colegialidade e optimização dos saberes teóricos e das experiências de todos os intervenientes.

As situações de supervisão devem, em nosso entender, pautar-se por relações interpessoais dinâmicas, facilitadoras e encorajantes de processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida. Se este pressuposto se verificar, na supervisão de qualquer processo estar-se-á a contribuir para o desenvolvimento de todos os intervenientes nesse processo.

O processo de supervisão é condicionado pelas circunstâncias (externas e internas) em que ocorre e se desenvolve, baseando-se na capacidade de observação para que não passem despercebidos factos ou acontecimentos relevantes para o processo.

Essa observação não tem por finalidade encontrar explicações para os fenómenos observados, mas implica a utilização de ideias e de conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas.

Desta dimensão analítica e de investigação, decorre uma outra dimensão: a da avaliação. Se não forem tomadas as devidas precauções, através dum relacionamento interpessoal positivo e construtivo entre supervisor e supervisionado, a avaliação pode antagonizar-se com a atitude facilitadora e encorajante que a supervisão pretende assumir.

Nesse relacionamento interpessoal, os intervenientes avaliados devem ser encarados como pessoas em toda a sua dimensão e não apenas como alguém que corresponde a um

conjunto de características ou comportamentos alvo da incidência da supervisão. Do resultado da avaliação decorrerá a informação para a orientação.

O conceito de supervisão pode assumir várias formas, consoante a abordagem dos diferentes autores que têm teorizado sobre este conceito. Para além da concordância que a supervisão é a visão global de algo (o seu objecto), se operacionaliza de determinada maneira (processo) e com uma determinada finalidade, de comum resulta também que, tal como em qualquer outro processo de desenvolvimento, também a supervisão precisa de tempo para que se possam produzir resultados, já que o processo não é instantâneo, mas sim faseado, contínuo e cíclico.

O tema da supervisão tem ganho uma actualidade crescente pelo facto de, cada vez mais, ser encarado como um processo de desenvolvimento onde, nas várias abordagens ao conceito, a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos de supervisão desempenham um papel nuclear, o que equivale a perspectivar a supervisão como um factor importante de inovação.

Este papel dá significado acrescido e reforçado à pertinência de uma nova teorização sobre o conceito, decorrente da necessidade constatada de novas práticas de supervisão e de mais investigação. Isso permitirá repensar, de modo sistemático e rigoroso, o conceito de supervisão no sentido de que a actividade de supervisão seja cada vez mais uma actividade de apoio e colaboração e menos de inspecção e imposição, focada em problemas perfeitamente identificados ao nível do desempenho em tarefas ou actividades no contexto profissional.

A supervisão é pois um conceito em mudança, gerando, ela própria, mudanças significativas ao nível das funções, atitudes, competências e tarefas dos supervisores.

5.2 - A supervisão no contexto da organização escolar

Ao pensar a formação de professores há alguns aspectos que não se devem perder de vista. Desde logo aquilo que se espera que o docente seja e realize, ao longo da sua actividade profissional. Dito de uma outra forma, perceber com clareza qual o papel que se espera que o profissional desempenhe. Um segundo aspecto será a capacidade de questionar a sua prática, observando-a, lendo-a, tendo em conta os seus aspectos individuais e

ambientais. Um terceiro aspecto tem a ver com a relação estabelecida entre teoria e prática e a capacidade de o docente ser capaz de construir um conjunto de novos saberes.

Difícilmente se poderá conceber a construção social esquecendo, ou desvalorizando, o papel que o professor representa nesse processo.

“A tomada de consciência do papel dos professores na mudança e no processo educativos suscitou uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e de revisão realista e rigorosa da sua (consequente) preparação profissional e é parcialmente responsável pelas reformas dos sistemas e programas de formação de professores, feitas por todo o mundo ocidentalizado” (Rodrigues, 2001:2).

O professor vai sofrendo por tabela com as mudanças sociais, e vendo o seu papel em permanente alteração. A escola ferve, inserida nesta nova lógica global, obrigando os professores a questionarem-se sobre o seu papel no meio de tudo isto, sob pena de se verem perdidos, ultrapassados, frustrados.

É uma nova atitude a que se espera dos professores, para bem dos seus alunos, da escola, da sociedade e deles próprios. É neste sentido que se alinha o pensamento de Rodrigues e Esteves quando afirmam: “O professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo” (Rodrigues e Esteves, 1993:41). Ora nada disto é facilmente realizável sem que os docentes assumam uma prática reflexiva e esta não nasce de geração espontânea.

“(…) a reflexão não é natural e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias e ... formadores / mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, (...) capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor(…)” (Rodrigues, 2001:9).

Nenhum professor se forma recorrendo apenas aos seus meios, para isso são necessários dispositivos ou agentes, que funcionem como mediadores do processo (Rodrigues, 2001).

É aqui que o supervisor tem um papel incontornável. Cabe-lhe o papel de se constituir como o mediador da construção de um processo reflexivo, em interação com o futuro professor. Deste processo formativo deverá resultar, não só a formação necessária para se

entrar na profissão, mas também o garantir que, no futuro, o professor mantém intrinsecamente características reflexivas. Assim, “o supervisor (...) será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos professores o desejo de reflectirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em continuum” (Amaral, 1996:91).

A nova concepção da supervisão enfatiza a sua acção na perspectiva da orientação dos agentes, centrada na questão da qualidade social e pedagógica das actividades de qualificação, procurando superar uma visão burocratizada, estritamente fiscalizadora, inspectora e fragmentada, que tem caracterizado a acção da supervisão, de um modo geral.

Trata-se de imprimir um carácter formativo à supervisão. Citando Alarcão,

“Não se pretende que os supervisores tenham uma função de inspecção, no sentido de verificação da execução das políticas exteriores à escola. Pretende-se, sim, que, fazendo parte do colectivo da escola, sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação de acordo com o projecto que a escola construiu para si e que incluem a formação e avaliação dos recursos humanos. Integrar-se-ão, assim, na política da escola em cuja definição, alias, devem ter participado.” (Alarcão, 2003:145)

Importa, acima de tudo, que o professor e o supervisor, este enquanto facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional daquele, reflectam acerca dos fantasmas e receios que envolvem e povoam a situação. É fundamental, neste processo, encarar o docente como um profissional reflexivo, incentivando uma postura crítica e consciente relativamente a todas as problemáticas que rodeiam esta profissão como um todo envolvente, e não apenas no que respeita à acção docente propriamente dita. Seguindo esta linha de ideias, concordamos com Oliveira (2000:47) citada por Alarcão(2000) quando refere que a supervisão escolar, neste contexto deve ser entendida como “ um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola”.

Reforçando esta ideia, concordamos com Santiago (2000:27) citado por Alarcão, (2000) quando refere que:

“A construção do conhecimento científico nesta área pressupõe que este seja assumido como um sistema aberto e flexível, por forma a que as diferentes concepções dialoguem e assumam a relatividade do seu alcance. Cada uma delas cobre uma parte da realidade organizacional das escolas, contribuindo para uma compreensão mais globalizante dos problemas, das soluções e dos processos de tomada de decisão em ambiente escolar”

Na prossecução deste objectivo, reveste-se de capital importância a existência de espaços de reflexão desenvolvida de uma forma contínua, crítica e autónoma, sem os quais o docente, se verá impossibilitado de implementar um verdadeiro e pleno auto-desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, ainda segundo Santiago (2000), a supervisão pode “ser considerada como um processo facilitador de trocas intersubjectivas, no qual, através da mediação do grupo, conhecimentos e atitudes individuais interagem uns com os outros.” Falamos, portanto, de um supervisor, que no contexto organizacional, deverá ser detentor de “competências cívicas, técnicas e humanas (...) que agruparemos em quatro tipos: a) interpretativas; b) de análise e de avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional” (Alarcão, 2003:151).

A implementação de estratégias formativas e de supervisão dentro do contexto de trabalho do professor é fundamental. Espera-se que essas estratégias gradualmente transformem as escolas em ‘organizações que aprendem’, tanto no que respeita ao aluno quanto ao professor. As estratégias de formação/supervisão devem favorecer a passagem de uma lógica compartimentada para uma cultura cooperativa e colaborativa de trabalho nas escolas.

Para tanto, é preciso tomar como base a utilização das situações de trabalho como material formativo por excelência. Assim, o desenvolvimento de competências profissionais dá-se em função de processos de produção e reflexão individuais e colectivos, no contexto de realização desses projectos e, logo, não é algo considerado como prévio ao exercício do trabalho.

É, portanto, por meio da articulação da formação ao contexto de trabalho que se estará favorecendo o acesso a esse ‘fazer’ como objecto de análise e reflexão, conferindo sentido às situações de aprendizagem das quais participam os professores durante todo o processo, em função da valorização de acções de desenvolvimento profissional permanente. A competência didáctica constrói-se lenta e gradualmente e além de implicar uma construção individual, envolve também a construção de uma competência institucional. Ou seja, a dimensão educativa perpassa os demais profissionais da escola (directores, supervisores, e funcionários).

A formação de profissionais de educação no contexto de trabalho implica portanto favorecer:

- A análise das actividades que os professores realizam na sala de aula;

- A reflexão do supervisor sobre a prática de formação;
- A reflexão do director sobre a dimensão educativa da gestão da escola;
- O acesso a fundamentação teórica actualizada;
- A constituição de uma equipa colaborativa de trabalho;
- A produção de conhecimento pedagógico;
- A tomada de consciência de que ensinar e aprender são processos complexos e prolongados.

A autonomia pedagógica da escola, preconizada pelo Decreto-Lei 43/89 exerce-se, entre outros domínios, na "formação e gestão do pessoal docente" (art. 8º). De acordo com Correia (1995:27), a escola pode "configurar espaços de supervisão ", para que os problemas que se encontrem sejam mais facilmente solucionados.

O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à actividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja de participação e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. Por outro lado, toda a comunidade beneficiará da presença de professores em formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional". Na perspectiva de Nóvoa (1991:524), despontará uma "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática".

Pensamos que este estudo de caso poderá trazer à investigação/ intervenção em supervisão um contributo no sentido de fortalecer a ideia de que a mudança na escola se encontra concentrada “nas mãos” dos profissionais que a compõem, na sua capacidade para reverter situações desfavoráveis em escolas de sucesso. Acreditamos que, como verdadeiros conhecedores da situação, porque nela inseridos diariamente, os professores são o ponto de partida para a mudança que se impõe como urgente, num mundo em permanente mutação e cada vez mais exigente para cada um de nós.

Torna-se cada vez mais urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação dos professores em contexto de supervisão não se resume ao estágio que realizaram, mas que terá de ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da sua vida e da sua carreira.

CAPÍTULO VI

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O problema de investigação tem uma importância decisiva na escolha da metodologia a ser utilizada. Iniciaremos portanto o enquadramento metodológico pela explicitação do nosso problema de estudo, das questões investigativas que tomamos como ponto de partida, e dos objectivos do nosso estudo de modo a que possam ficar claras as opções metodológicas que a seguir explicitaremos.

6.1 - Explicitação e justificação do tema

O projecto de investigação que nos propomos implementar insere-se em termos gerais na problemática do desenvolvimento profissional dos professores, associado aos contextos de trabalho, em articulação com os processos de supervisão.

Em termos específicos, propomo-nos analisar a forma como a escola se organiza e cria estruturas colaborativas com vista à concepção do Projecto Educativo e por esta via promove o desenvolvimento dos professores. O estudo focaliza a sua atenção nas práticas colaborativas dos professores, mediadas e estimuladas por um professor supervisor, no processo de concepção do Projecto Educativo e o seu impacto no desenvolvimento profissional.

A escolha deste tema baseou-se na relevância da problemática no contexto da profissão da autora do estudo, bem como na convicção de que a escola eficiente e de qualidade assenta

fundamentalmente no desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os professores, facilitada por uma supervisão activa.

A literatura actual sobre desenvolvimento profissional e social dos professores mostra-nos que se trata de um conceito recente mas de crescente complexidade e importância. A sociedade exige, actualmente, cada vez mais da escola (e portanto dos professores), o que implica que estes desenvolvam conhecimentos e competências para que a escola possa acompanhar as constantes mudanças que ocorrem na sociedade.

Neste trabalho foram já apresentadas algumas noções, teorias, modelos de desenvolvimento profissional dos professores, assim como os processos de supervisão que acompanham a formação e desenvolvimento profissional dos professores. Pretende-se analisar o papel da escola e das suas estruturas para o desenvolvimento profissional e social dos professores. Pretende-se dar ênfase ao local, à escola e às estratégias que esta mobiliza com vista ao desenvolvimento dos seus docentes, na crença de que quem faz a escola são os profissionais que nela desenvolvem a sua actividade, e de que o desenvolvimento de cada docente deve partir de si mesmo, sendo a escola e os processos supervisivos por ela impulsionados, o meio por excelência para que possa concretizar o seu projecto pessoal.

6.2 - Questões investigativas

Qualquer problema de investigação deverá ser enquadrado numa determinada estratégia de pesquisa. A opção por uma determinada estratégia obriga-nos a levar a cabo um trabalho de distinção entre o pensamento científico e o senso comum, respeitando desta forma os critérios básicos de validade dos projectos de pesquisa. Estes são configurados de modo a resolver problemas específicos: as nossas questões de investigação.

Este estudo propõe-se verificar se a escola se constitui como um espaço e um contexto potenciador do desenvolvimento profissional dos professores, apoiado por processos de coordenação e supervisão, especificamente no âmbito da sua participação na concepção do Projecto educativo.

Neste sentido, definimos uma questão de investigação geral que se desdobra em questões mais específicas:

Questão Geral:

Qual o impacto da participação dos professores na concepção do Projecto Educativo no seu desenvolvimento profissional?

Questões específicas:

Quais os processos de envolvimento dos professores na concepção do Projecto educativo?

De que modo o envolvimento na concepção do Projecto Educativo pode promover atitudes reflexivas e colaborativas entre os professores?

De que modo a concepção do projecto educativo pode ser geradora das necessidades de formação dos professores do agrupamento e do seu consequente desenvolvimento profissional?

Qual o papel dos processos de coordenação e supervisão, associados à concepção do projecto educativo, no desenvolvimento profissional dos professores?

Esperamos ao longo deste estudo poder dar resposta a cada uma destas questões e contribuir de algum modo para a compreensão da importância das estratégias de coordenação e supervisão da concepção do Projecto Educativo para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

6.3 - Objectivos do estudo

A investigação será desenvolvida de forma a dar resposta às questões investigativas anteriormente definidas, tendo-se definido para o estudo os seguintes objectivos:

Perceber a ligação existente entre o desenvolvimento profissional dos professores e a concepção do Projecto Educativo.

Identificar os processos de envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo.

Verificar de que modo um efectivo envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo pode potenciar atitudes e competências reflexivas e colaborativas.

Verificar de que modo um verdadeiro envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo pode potenciar o desenvolvimento profissional dos professores.

Verificar de que modo os processos de coordenação e supervisão da concepção do Projecto Educativo têm impacto no desenvolvimento profissional dos professores

6.4 - Procedimentos Metodológicos

Em educação tem sido considerada cada vez mais importante a necessidade de conhecer e explicar, com carácter científico, a natureza dos fenómenos educativos. Como afirma Queirós (1997:65) “ ganharam importância as investigações de índole etnográfica e sociológica, cujo carácter descritivo e interpretativo acabou por dar origem ao debate metodológico e epistemológico em torno dos paradigmas investigativos, qualitativo e quantitativo”. Dado que, de acordo com as questões colocadas se pretende que o produto do estudo tenha uma natureza descritiva e interpretativa, optar-se-á por uma metodologia essencialmente qualitativa.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX, início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e da sua divulgação. Clem e Kemp (1995) referem também que, nos anos cinquenta, a escola de gestão e administração de Harvard começou por definir o estudo de caso apenas como uma forma de relatório descritivo mas, desde os anos 1970 tem vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Bogdan e Bilken (1994:11) referem a abordagem qualitativa como “ (...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Leal (1992:141), por sua vez refere que o paradigma interpretativo “ valoriza a compreensão e a explicação”. Estes autores reforçam a opção pela abordagem qualitativa na medida em que o que se pretende é obter dados ricos em pormenores descritivos, relativamente aos seus intervenientes, como forma de compreender e interpretar os fenómenos, na sua complexidade.

Nas duas últimas décadas do século passado, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Para Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjectividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Ludke e André (1986) afirmam que a investigação qualitativa pode assumir várias formas, sendo uma delas o Estudo de Caso, caracterizado por Ponte (1994:3) como

“(…) um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.”

Um outro autor, Merriam refere que o estudo de caso qualitativo “caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo” (Merriam, 1988).

Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

A questão de quando se deve utilizar ou não este tipo de metodologia é respondida por Ponte (1991) quando refere que os estudos de caso se usam para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo. Por outro lado, um estudo de caso deve utilizar-se quando se pretende observar e descrever detalhada e aprofundadamente um determinado fenómeno (Merriam, 1988).

O método de investigação, que caracteriza esta pesquisa, é segundo Cervo e Bervian (1983: 57), um método que possibilita estudar "um determinado grupo para examinar aspectos variados de sua vida". Dado que o que se pretende é analisar a relação entre o

desenvolvimento profissional dos professores e as políticas educativas a nível local numa determinada unidade escolar (uma Escola Básica Integrada que inclui professores desde o pré escolar até ao 3º Ciclo) e com um grupo determinado de professores (os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do agrupamento de escolas referido), o estudo de caso parece ser a metodologia mais adequada.

Vários autores como Lee, Yarger, Lincoln, Guba, Gravemeijer e Shulman (citados por Vale, 2000) recomendam como metodologia de investigação o estudo de caso, considerando-o a melhor escolha para uma investigação naturalista em educação.

Segundo Tesch (1990), a análise de dados de um estudo de caso pode ser de três tipos: (a) a interpretativa que visa analisar ao pormenor todos os dados recolhidos com a finalidade de organizá-los e classificá-los em categorias que possam explorar e explicar o fenómeno em estudo; (b) a estrutural, que analisa dados com a finalidade de se encontrar padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo; e (c) a reflexiva que visa, na sua essência, interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

Para Yin (1994) a qualidade de um estudo de caso está relacionada com critérios de validade e fiabilidade. A validade verifica até que ponto uma medida utilizada num estudo de caso é adequada aos conceitos a serem estudados, em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre fenómenos observados e, até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes. A fiabilidade de um estudo de caso mostra em que medida outros investigadores chegariam a resultados idênticos, utilizando as mesmas metodologias na mesma investigação.

No que diz respeito à “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso, é necessário salientar que esta metodologia de investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Merriam, 1988 e Yin, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga. Estes autores referem ainda que nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante sendo o foco de estudo uma organização particular.

Geertz, citado por Clem e Kemp (1995), refere que o estudo de caso é uma descrição minuciosa, “rica”, de um aspecto de uma cultura actual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objectivo é relatar, pormenorizadamente,

os acontecimentos e as suas relações internas e externas. Tudo tem de ser feito com tanta precisão e credibilidade que todas as relações entre casos concretos se enquadrem dentro dos limites estabelecidos; onde isso não for possível, deve dar-se uma explicação adequada. Os estudos de caso que incidem sobre a mudança e a inovação são, frequentemente, muito difíceis de realizar por completo nos termos dos parâmetros acima mencionados.

Segundo Clem e Kemp (1995), nestes estudos o investigador começa por recolher toda a informação disponível sobre o problema e toma nota das personalidades a quem se pode dirigir e onde deve procurar. Qualquer que seja a forma que os dados assumam no início, é provável que existam lacunas, algumas das quais serão evidentes mas que podem ser colmatadas com a recolha de novos dados; outras irão aparecendo e poderão ter que esperar pela continuação da recolha de dados, antes de poderem ser tratadas.

No que se refere às perspectivas da pesquisa, é possível dizer que se trata de uma pesquisa descritiva, na qual segundo Barros e Lehfeld (1986: 90), "o pesquisador, observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos, sem manipulá-los". A pesquisa descritiva, utilizada neste trabalho, seguindo as orientações de Cervo e Bervian, assume ainda outras formas: estudos exploratórios; estudos descritivos; e pesquisa de opinião. A pesquisa exploratória realizada no início deste trabalho procurou definir objectivos e maiores informações sobre determinados assuntos do âmbito da pesquisa; por conseguinte o estudo descritivo constituiu-se como a "descrição das características, propriedades ou relações existentes no grupo pesquisado" (Cervo e Bervian, 1983: 56). O Estudo Exploratório serviu de base para o Descritivo. Finalmente, a Pesquisa de Opinião, foi adoptada como forma de "procurar saber atitudes, pontos de vista e preferências a respeito de algum assunto" (Cervo e Bervian, 1983: 57).

Quanto a classificação da pesquisa, segundo os seus fins, pode-se dizer que a mesma é do tipo aplicada, uma vez que, nela o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos, mais ou menos imediatos, procurando soluções para problemas concretos. Conforme refere Gil (1989: 44) "A sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial".

Tuckman (2000: 516) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) inquéritos (questionários ou entrevistas), (2) documentos vários e (3) através da observação.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) nas observações directas das reuniões das Coordenações de Ano e do grupo de elaboração do Projecto Educativo registadas em notas de campo; (2) nos vários questionários respondidos pelos participantes; (3) na reunião de documentos.

Os dados que constituem o corpus desta investigação foram recolhidos com o contributo dos professores envolvidos através de questionários, já mencionados, por forma a conhecer o seu grau de envolvimento na concepção do projecto educativo da escola onde exercem a sua docência e que foi substituído por um novo projecto construído no decurso da elaboração desta pesquisa. Quando da elaboração de um novo projecto educativo foi solicitada ao órgão gestor da escola uma participação mais activa destes professores de modo a verificar de que forma um maior envolvimento poderá constituir factor de desenvolvimento profissional para os envolvidos. Para tal foram aplicados vários questionários, com perguntas abertas e fechadas, aos professores a que o estudo se reporta.

Para análise das respostas abertas utilizaremos técnicas de análise de conteúdo. Para Bardin (1979), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de se efectuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui:

“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979:42).

Como se pode perceber pela definição apresentada, a autora defende que a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência. Essa nova compreensão do material textual, que vem substituir a leitura dita “normal” por parte do leigo, visa revelar o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem. Logo, a análise de conteúdo pode ser

utilizada tanto em pesquisas de cunho quantitativo, quanto qualitativo, nas ciências sociais. A grande importância da análise de conteúdo consiste, justamente, na sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

No entanto, a origem da análise de conteúdo remete para metodologias quantitativas, cuja lógica se baseava na interpretação cifrada do material de carácter qualitativo, em que o rigor científico invocado era caracterizado pela pretensa objectividade dos números e das medidas. Uma breve exposição histórica da evolução da análise de conteúdo explicita o seu desenvolvimento como instrumento de análise das comunicações. Nesse caso, o que a diferencia e caracteriza em relação a outras técnicas é a presença de processos técnicos de validação.

Para Bardin (1979), a análise de conteúdo possui duas funções que podem coexistir de maneira complementar:

- a) Uma função heurística, que visa enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão à descoberta e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examinam mensagens pouco exploradas anteriormente; e
- b) Uma função de administração da prova, ou seja, servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias.

Bardin (1979) caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base num modelo exacto. Contudo, para a sua operacionalização, devem ser seguidas algumas regras de base, por meio das quais se parte de uma leitura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado. Nesse sentido, a análise de conteúdo relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articula a superfície dos textos com os factores que determinam suas características (variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem). Para Bardin (1979), não se trata de atravessar os significantes para atingir significados, como se faz na leitura normal, mas de, por meio dos significantes e dos significados (manipulados), procurar diferentes significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, entre outros.

O processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo, é organizado em três etapas realizadas em

conformidade com três pólos cronológicos diferentes. De acordo com Bardin (1979), essas etapas compreendem:

- a) A pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retoma das hipóteses e dos objectivos iniciais da pesquisa em relação ao material colectado, e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final. A pré análise pode ser decomposta em quatro etapas: leitura flutuante, na qual deve haver um contacto exaustivo com o material de análise; constituição do corpus, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses e objectivos, ou de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; referenciação dos índices e elaboração dos indicadores a serem adoptados na análise, e preparação do material ou, se for o caso, edição;
- b) A exploração do material é a fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas, e
- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. De posse dessas informações, o investigador propõe as suas inferências e realiza as suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objectivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes.

Tuckman (2000: 523) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. Bogdan e Biklen (1994: 90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Em sintonia com a afirmação anterior, e no que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vale (2000: 233) refere que “a observação é a melhor técnica

de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”.

O investigador, tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (2000) observou atentamente os sujeitos no sentido de apreender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor, refere ainda que a observação ou esse “olhar” pode significar por vezes uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que emergiram dos questionários ou dos relatórios.

6.5 - Participantes no estudo e seus papeis

Iniciaremos a caracterização dos participantes neste estudo pela caracterização da instituição em que o estudo se desenvolve. Queremos que os resultados sejam inseridos num determinado contexto, o do agrupamento estudado, e para tal torna-se necessário conhecê-lo: A escola-sede do Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins-de-infância está localizada dentro de uma cidade, da zona centro do país, na zona escolar, perto das piscinas municipais e do pavilhão gimnodesportivo da cidade, tendo iniciado as suas funções no ano lectivo 1993-1994. A reorganização de sistema educativo e o desenvolvimento da rede escolar levaram à adopção de uma tipologia Escola Básica Integrada (EBI: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo), no ano lectivo de 1997-1998. Desde o ano lectivo 1994-1995, a escola assegura o ensino recorrente e de segunda oportunidade no Estabelecimento Prisional de Vale de Judeus. No ano lectivo de 1997/ 1998 assumiu igual função no Estabelecimento Prisional de Alcoentre.

Com o novo modelo de autonomia e gestão das escolas (ano lectivo 2002-2003), passou a Agrupamento Vertical de Escolas e Jardins-de-infância.

O agrupamento de escola é composto por nove escolas do 1º Ciclo situadas na periferia da cidade distando a mais próxima de 5 km da Escola sede e situando-se a mais afastada a 20 km da sede do agrupamento. Na sua grande maioria distam mais de 10 km da escola sede. A maioria destas escolas são de lugar único, havendo no entanto escolas com dois professores colocados.

Os participantes neste estudo, professores do 1º Ciclo de uma escola do distrito de Santarém, compreendem um grupo constituído por 14 professores colocados na escola sede, 14 professores colocados nas escolas da periferia e 6 professores colocados no agrupamento

no Ensino Especial, 6 professores colocados nos Apoios Sócio-Educativo e 4 professores a leccionar o 1º Ciclo do Ensino recorrente nos Estabelecimentos Prisionais, num total de 44 professores que se situam em várias faixas etárias e vários níveis da sua experiência de ensino e diferente tempo de serviço como podemos verificar pelos gráficos seguintes:

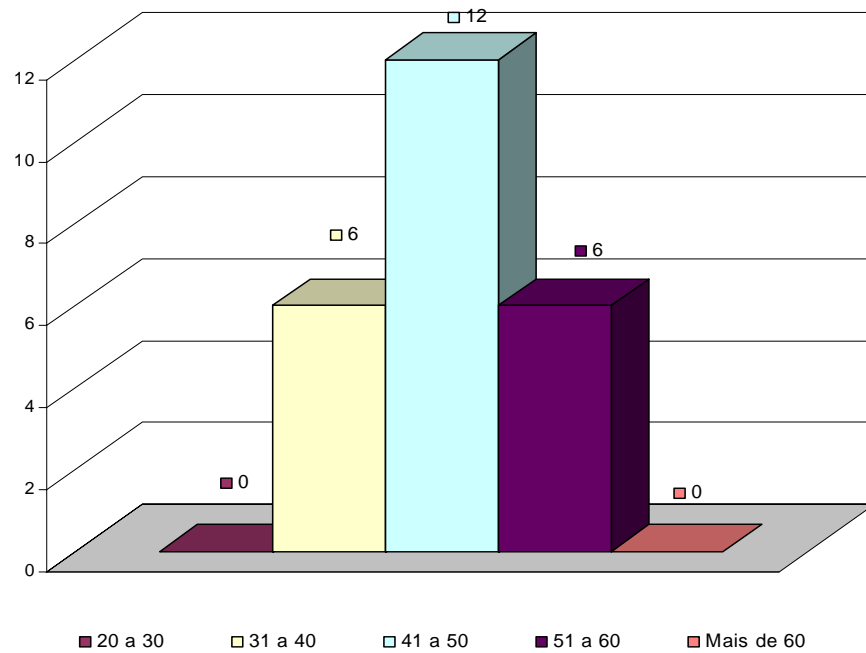


Gráfico 1 - Corpo docente: idade

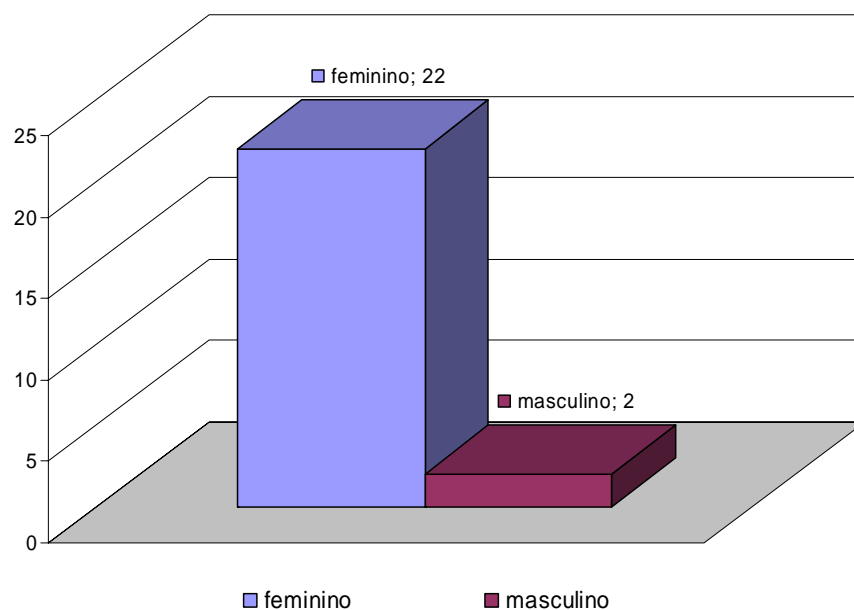


Gráfico 2 - Corpo docente: Sexo

Considera-se este grupo uma amostra bastante heterogénea já que inclui professores em diferentes períodos do seu desenvolvimento adulto, com experiências profissionais diversificadas e diferentes formações de base. Esta diversidade poderá introduzir variantes com algum interesse no estudo que se pretende desenvolver.

Pretende-se que os participantes no estudo desempenhem um papel activo que poderá passar pela hetero e autoformação com vista ao seu desenvolvimento enquanto docentes e à sua participação activa e reflexiva no desenho das definições de base (projecto educativo) para o agrupamento em que se inserem.

A autora deste estudo pretende ter um papel de observadora participante uma vez que lecciona no agrupamento referido e pretende associar-se à construção do Projecto Educativo da Escola. Pretende também assumir um papel de supervisora da acção desenvolvida promovendo a reflexão dos professores envolvidos.

A fiabilidade e a validade de um estudo de caso dependem muito da forma “decisiva” como o investigador se implica no estudo. O investigador é o principal meio de recolha e análise dos dados, implicando ser um elemento fulcral no desenlace do estudo. O investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e ser capaz de reflectir sobre ela como um *outsider*.

Conduzir a investigação é um acto de interpretação a dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha.

O facto de haver uma grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Estamos pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

CAPÍTULO VII

ESTUDO DE UM CASO

Como já atrás referimos, o estudo de caso é um método de investigação qualitativa que se concentra no estudo de um determinado contexto. No caso específico da nossa investigação, é nossa pretensão estudar um agrupamento específico do distrito de Santarém, que contempla graus de ensino desde o Pré-escolar até ao 3º Ciclo, bem como Ensino Recorrente em dois Estabelecimentos Prisionais da zona, que já anteriormente caracterizámos.

Interessam-nos neste estudo apenas as concepções, noções e reacções dos professores do 1º Ciclo, tanto da escola sede como das escolas da periferia que compõem o agrupamento, assim como dos professores de Ensino Especial e Apoio Sócio-educativo que colaboram com o 1º Ciclo.

Recordando os nossos objectivos de estudo ambicionámos: Perceber a ligação existente entre o desenvolvimento profissional dos professores e a concepção do Projecto Educativo; Identificar os processos de envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo, sendo nossa pretensão saber de que modo os professores participaram na construção do Projecto Educativo do Agrupamento que agora termina, e perspectivar e estabelecer formas de participação no Projecto Educativo que agora começa a ser construído; Verificar de que modo um efectivo envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo pode potenciar atitudes e competências reflexivas e colaborativas, potenciadoras do seu desenvolvimento profissional; Verificar de que modo os processos de coordenação e supervisão da concepção do Projecto Educativo, nomeadamente no que se refere a promoção de atitudes colaborativas e participação, trabalhadas com os professores

ao nível das reuniões de coordenação de ano, tem impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

Pretendemos portanto, para levar a cabo a nossa investigação, e partindo de um primeiro questionário, especificamente relacionado com as formas de participação no anterior projecto e as suas implicações no desenvolvimento profissional dos envolvidos, realizar uma acção de formação cujo principal objectivo será complementar os conhecimentos dos professores sobre a importância do Projecto Educativo para a sua própria vivência diária na Escola; elaborar uma proposta de trabalho a realizar ao nível das quatro coordenações de ano de forma a reflectir sobre a participação no anterior projecto e definir formas de participação no projecto que se pretende construir; promover no âmbito do trabalho com as Coordenações de Ano a construção de propostas reflectidas a incluir no Projecto Educativo em construção que se relacionem com a definição dos problemas da Escola, com propostas de estratégias para a resolução desses problemas e com a definição das necessidades formativas dos professores no que à resolução desses problemas diz respeito. Por último, pretendemos aplicar um segundo questionário, focalizado prioritariamente no desenvolvimento profissional dos professores e nas suas percepções sobre o trabalho desenvolvido enquanto participantes na elaboração do projecto em construção.

Como investigador participante e docente no Agrupamento em análise, o investigador considera-se numa posição privilegiada no que diz respeito à recolha de dados em situações informais de conversas com os colegas de trabalho. Esses dados serão utilizados sempre que forem considerados válidos para um melhor entendimento do contexto ou da situação estudada.

O investigador fará também uso de notas de campo recolhidas nas reuniões de trabalho com as Coordenações de Ano, uma vez que considera as actas de reunião redutoras da situação vivenciada nesse contexto.

É, também, nosso objectivo fazer uso de documentos elaborados ao nível do agrupamento, tais como, o Projecto Educativo que termina e o documento denominado Observatório da Qualidade do Agrupamento, posto a discussão no agrupamento no ano lectivo transacto.

Estamos também cientes, nesta fase da nossa investigação, que a maioria dos documentos elaborados nas escolas tem para a comunidade escolar o valor de documentos obrigatórios a que na prática ninguém dá a devida importância, sendo corrente a ideia de que

servem apenas para comprovar perante instituições como o Ministério da Educação ou a Inspeção Geral da Educação que, de facto, existem no Agrupamento.

Nas secções seguintes, faremos a análise e discussão dos dados recolhidos, terminando com algumas conclusões e considerações finais.

7.1 - Resultados: Análise e Discussão dos Dados

Sendo a principal questão desta investigação perceber o impacto da participação dos professores na concepção do Projecto Educativo no seu desenvolvimento profissional, precisávamos primeiramente de perceber quais as opiniões e concepções dos professores em estudo sobre o Projecto Educativo, enquanto documento de trabalho, sobre o Projecto Educativo do Agrupamento que cessava e como se tinha processado o seu envolvimento na elaboração do Projecto Educativo que agora terminava.

Elaborámos para o efeito um primeiro questionário (anexo1), entregue aos professores em estudo. Apenas vinte e quatro dos professores devolveram o questionário respondido, o que nos permitiu recolher a opinião de 60% dos professores envolvidos.

Foram já atrás referidos os dados que se referem aos aspectos pessoais dos inquiridos. Temos assim um grupo de participantes na sua grande maioria do sexo feminino, dos quais 12 se enquadram na faixa etária dos 41 aos 50 anos, e outros 12 equitativamente nas faixas etárias dos 31 aos 40 anos e dos 51 aos 60 anos. Quanto ao tempo de serviço docente, pudemos verificar que 9 professores se encontram entre os 21 e 30 anos de serviço, 7 professores têm já mais de 30 anos de serviço, 4 encontram-se entre os 4 e os 10 anos de serviço e outros 4 se encontram entre os 11 e os 20 anos de serviço.

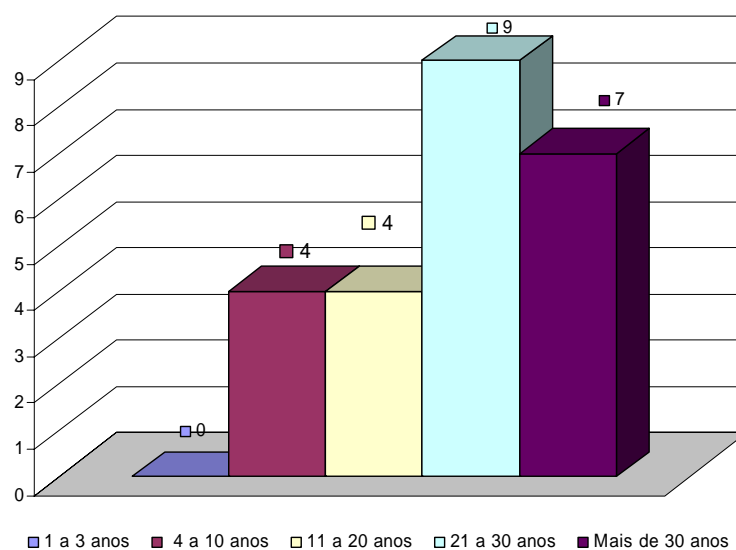


Gráfico 3 - Corpo docente: Tempo de serviço

A grande maioria dos professores pertence ao Quadro de Escola (15) e os restantes 9 professores pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, não se verificando a existência de professores contratados.

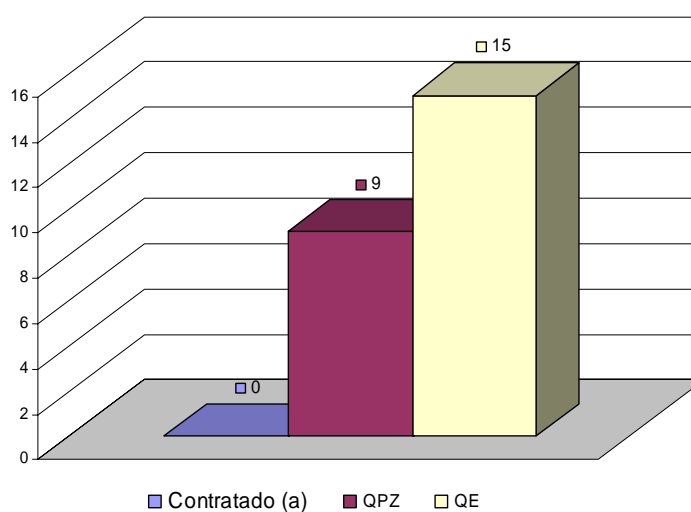


Gráfico 4 - Corpo docente: Situação profissional

Assim, guiando-nos pela classificação dos ciclos de vida dos professores de Huberman, diríamos que os quatro professores que se encontram entre os 4 e os 10 anos de serviço se encontram provavelmente numa fase de *estabilização*, resultante de uma escolha pessoal e subjectiva do ensino como carreira e de um acto administrativo, significando por

isso um “comprometimento definitivo”, a “tomada de responsabilidade”, a “consolidação de um repertório pedagógico de base”, caracterizada pela pertença a um corpo profissional, a independência e autonomia, por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das classes, domínio de um repertório básico de técnicas instrucionais, assim como de ser capaz de seleccionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. São frequentes nesta fase, segundo o autor, sentimentos de uma crescente competência pedagógica que cria a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração.

Huberman esclarece que os professores entre os 11 e os 20 anos de serviço se encontram numa fase de *experimentação e diversificação*, na qual se podem observar duas tendências gerais nos professores: a consolidação pedagógica procurando vincar a sua prestação e impacto no seio da turma, lançando-se, por conseguinte, numa série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material didáctico, dos modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas; e outros, ao tomarem consciência dos factores institucionais que contrariam o desejo de maximizar a prestação em situação de aula, procuram lançar ataques às anomalias do sistema.

Dos professores entre 21 e 30 anos de serviço, explica Huberman que se encontram numa fase de *questionamento*, período caracterizado por uma descida do nível de ambição pessoal, do nível de investimento e um aumento da sensação de confiança e serenidade em situação de sala de aula e um distanciamento afectivo nas relações com os alunos. Mas, em contrapartida, estes professores evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos. Também podemos destacar o *conservadorismo* que corresponde a uma tendência que se verifica com a idade, no sentido de maior rigidez, uma resistência maior às inovações, uma nostalgia do passado, uma mudança face ao futuro. Quanto aos quatro professores que possuem já mais de 30 anos de serviço, eles são enquadrados na fase de *libertação progressiva* do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, fenómeno que se pode considerar de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um retrocesso face às ambições e ideias presentes à partida.

Em suma, a nossa amostra possui professores distribuídos pelas várias fases, o que nos permitirá certamente obter dados diversificados no que respeita a concepções quer sobre desenvolvimento profissional, quer sobre projecto educativo.

Quisemos saber quantos professores leccionaram no agrupamento no ano anterior, uma vez que era nosso objectivo partir do Projecto Educativo que teriam utilizado nos últimos três anos.

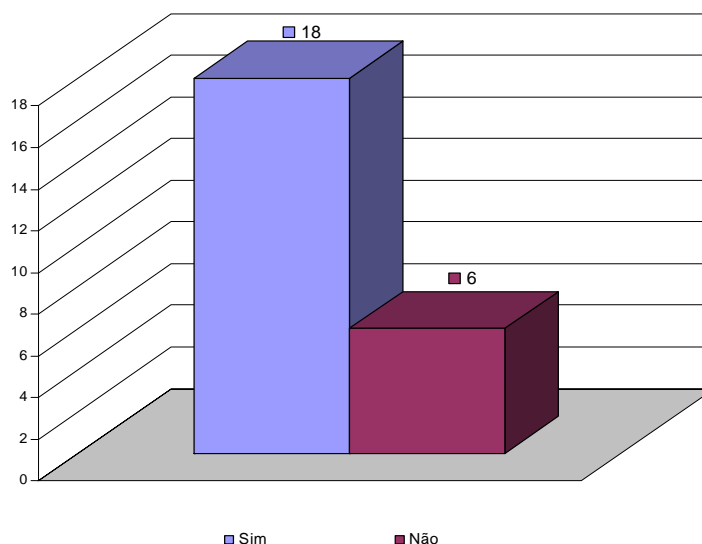


Gráfico 5 - Leccionação no Agrupamento no ano anterior

Concluimos que 18 dos 24 professores que responderam ao questionário já leccionavam no agrupamento no ano anterior, pelo que a maioria dos inquiridos deveria ter conhecimento e poder formular opiniões acerca do Projecto Educativo. No entanto, como podemos verificar pelo gráfico de respostas no que diz respeito ao conhecimento do Projecto Educativo, podemos verificar que a maioria dos professores desconhece o documento.

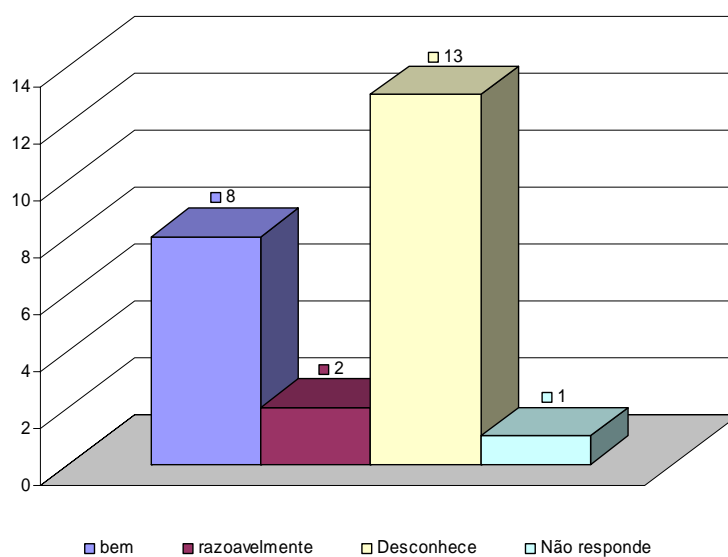


Gráfico 6 - Grau de conhecimento do Projecto Educativo do Agrupamento

Quanto ao modo como tomaram conhecimento do Projecto, as respostas são variadas, como se pode verificar pelo gráfico de respostas obtidas:

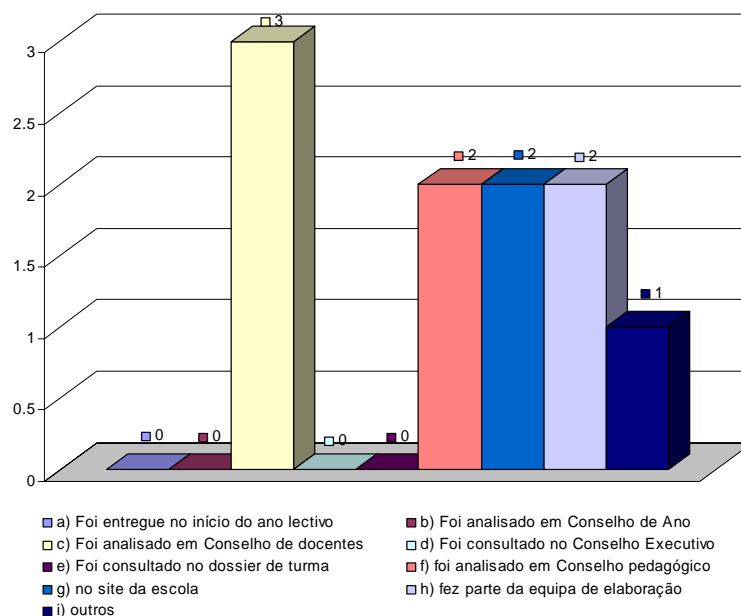


Gráfico 7 - Circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo

Quem respondeu negativamente no que respeita ao conhecimento do Projecto Educativo, referiu na sua maioria que o facto se deve à sua não divulgação no Agrupamento, como podemos constatar:

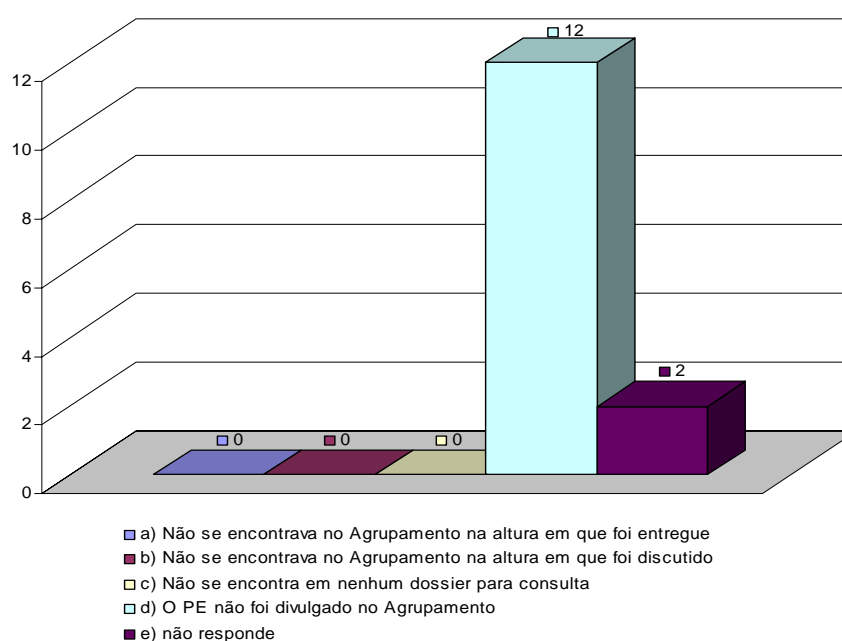


Gráfico 8 - Justificação do desconhecimento do Projecto Educativo

Estando a maioria dos professores colocados no Agrupamento no ano lectivo anterior, e sendo do nosso conhecimento que tanto os professores de Quadro de Zona Pedagógica como os Quadro de Escola leccionavam no agrupamento na altura da elaboração do Projecto Educativo, quisemos saber de que modo tinham participado na sua elaboração.

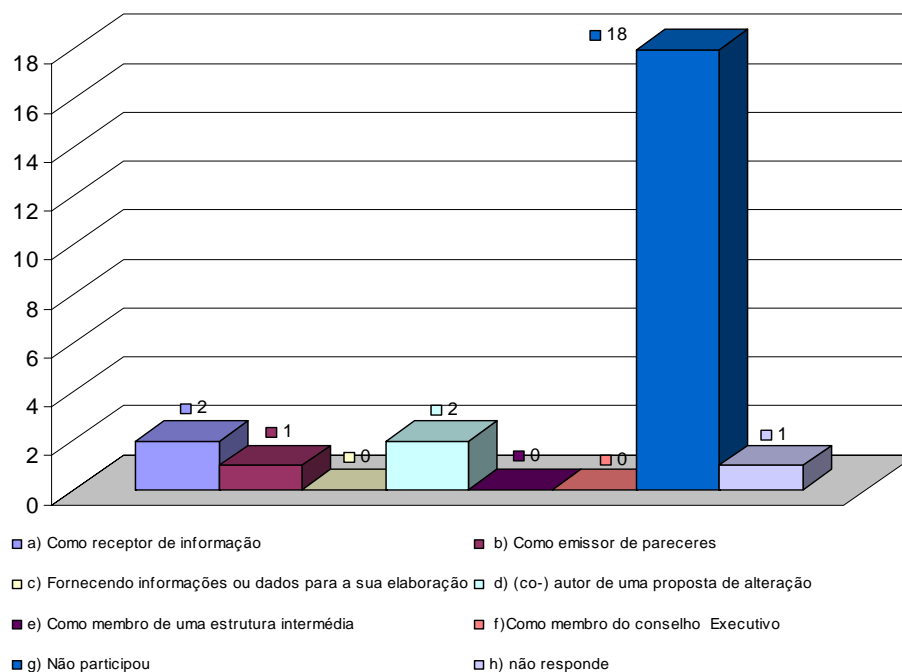


Gráfico 9 - Formas de participação na elaboração do Projecto Educativo

Pudemos verificar que a maioria, 18 dos 24 professores, afirma não ter participado de nenhuma das formas de participação apresentadas. Pode ainda verificar-se que dos 10 professores que dizem ter tomado conhecimento do Projecto Educativo, apenas 1 refere ter participado como emissor de pareceres e 2 referem ter sido co-autores de uma proposta de alteração. Os dados referidos levam-nos a concluir que a participação na construção do Projecto Educativo que agora termina foi praticamente nula. De facto, em conversas informais com os professores, pudemos apurar que de cada departamento foi escolhido um representante que participou da elaboração do Projecto, não tendo sido pedida a colaboração da restante comunidade escolar.

Também no que respeita às fases do processo em que os professores poderiam ter participado, a maioria dos professores refere não ter participado em nenhuma.

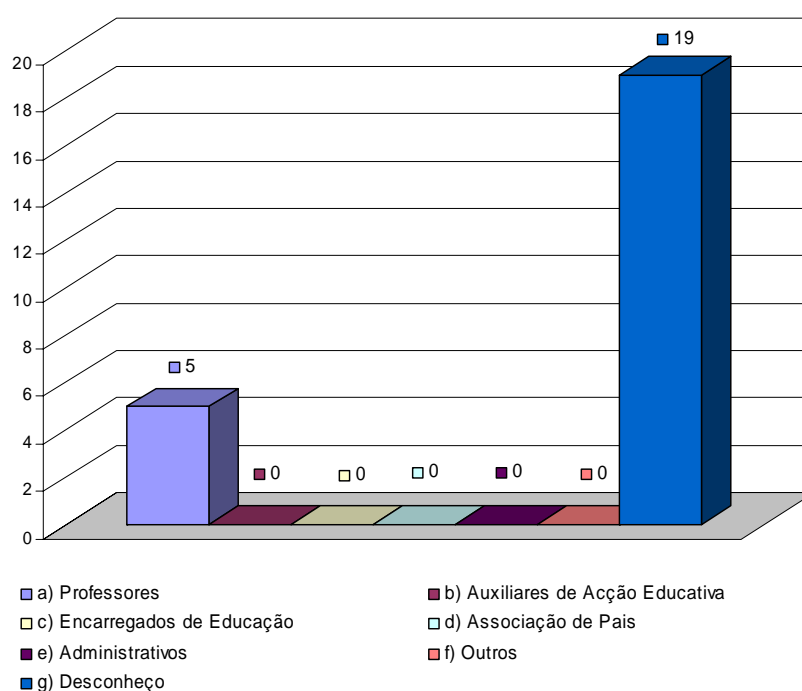


Gráfico 10 - Grupos que participaram na elaboração do Projecto Educativo

Pudemos também constatar que a maioria dos professores desconhecia a constituição do grupo que elaborou o Projecto

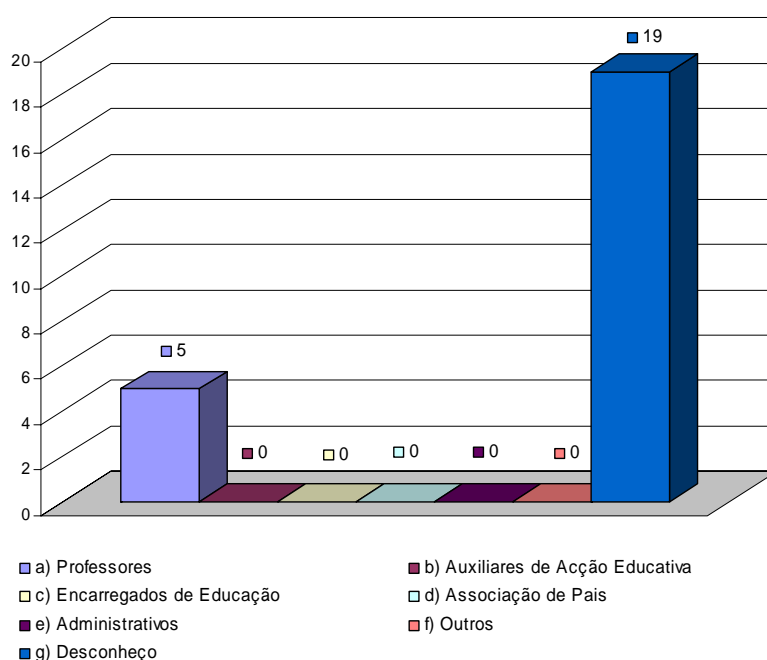


Gráfico 11- Conhecimento da equipa de elaboração do Projecto Educativo

Começamos portanto a poder tirar uma conclusão: O Projecto do agrupamento não foi elaborado de forma participada. Como já referimos, pudemos apurar que um professor do 1º

Ciclo tinha sido escolhido pelo grupo para a elaboração do projecto, facto que tinha sido repetido no início do actual ano lectivo com vista à elaboração do Projecto Educativo para os próximos três anos (2007/2010).

Quisemos inquirir os professores acerca da utilidade do Projecto Educativo no Agrupamento. Definimos para isso alguns itens que consideramos importantes num projecto educativo, pedindo aos professores que respondessem afirmativa ou negativamente a cada um deles. O quadro de respostas que se segue retrata a opinião dos professores sobre a utilidade do Projecto Educativo que foi o seu durante o seu período de vigência de três anos:

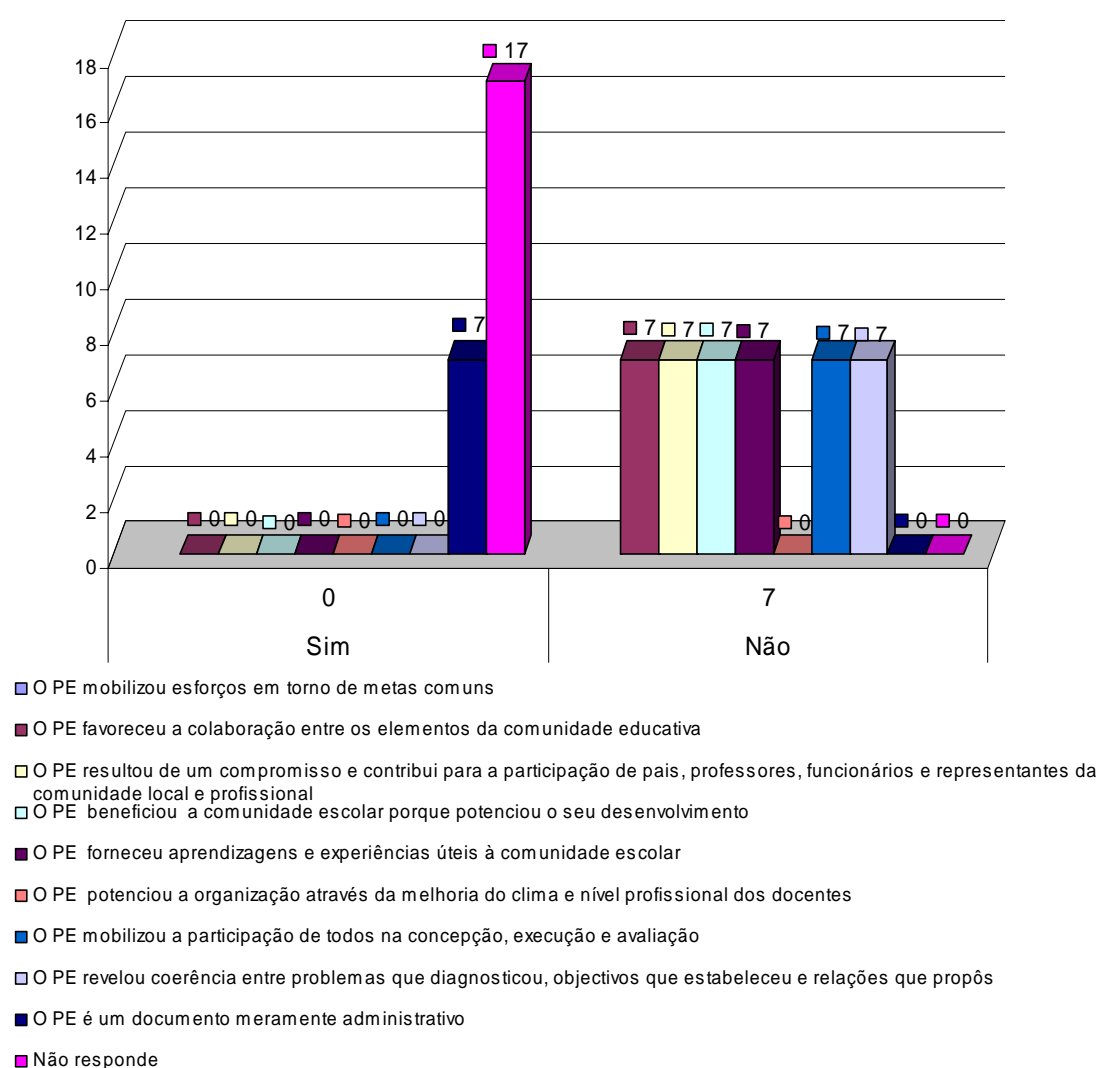


Gráfico 12 - Concepções acerca do Projecto educativo

Arriscamos afirmar, com base nas respostas obtidas, que o Projecto não serviu rigorosamente para nada, não passando de um documento que existe pela sua exigência

administrativa. Na prática, ele não é conhecido, não é utilizado, não promove colaboração ou participação, não revelou coerência.

Em resumo, foi-nos dado constatar que o Projecto Educativo do Agrupamento é um documento de “gaveta”. Foi elaborado por um grupo de representantes de cada nível de ensino da escola, que o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola aprovaram, tendo sido posteriormente, “cuidadosamente” guardado. Não foi convenientemente divulgado, e acima de tudo os professores não entenderam o seu valor e os objectivos que se propunha no caso particular. Em conversas informais com os professores pudemos ainda apurar que a falta de utilidade sentida pelos professores no que diz respeito ao Projecto Educativo não se restringia ao Projecto Educativo do Agrupamento. O mesmo sentimento manifestava-se em relação ao conceito de projecto educativo de um modo geral. Consideram o documento como mais uma exigência do Ministério da Educação que não traz benefícios nenhuns no que se refere ao seu desempenho diário ou à melhoria da sua prática ou da sua condição de professores.

De facto, quando questionados acerca da importância do Projecto Educativo para o seu desenvolvimento profissional, a maioria dos professores reconhece que não sabe se o Projecto o promoveu ou favoreceu.

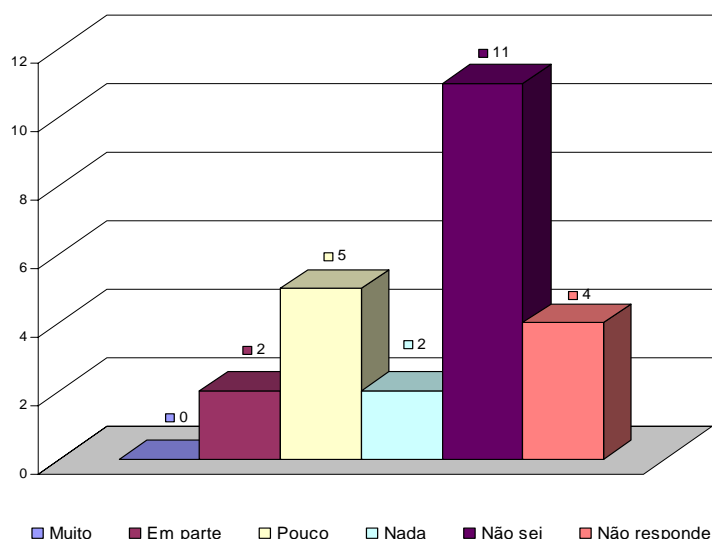


Gráfico 13 - Relação Projecto Educativo / desenvolvimento profissional

Aos professores que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foi pedido que referissem de que forma o Projecto Educativo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. O quadro seguinte regista as suas respostas e de certo modo a sua opinião:

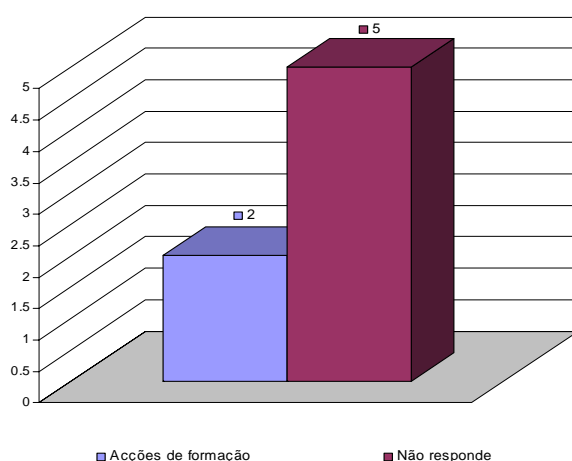


Gráfico 14 - Contribuição do Projecto Educativo para o desenvolvimento profissional dos professores

Voltamos a verificar a falta de importância dada ao documento ou o desconhecimento da sua utilidade, quando inquirimos os professores que responderam negativamente no que respeita à ligação entre projecto educativo e desenvolvimento profissional. À nossa proposta de acções/estratégias que poderiam ter sido dinamizadas, a maioria dos professores não respondeu.

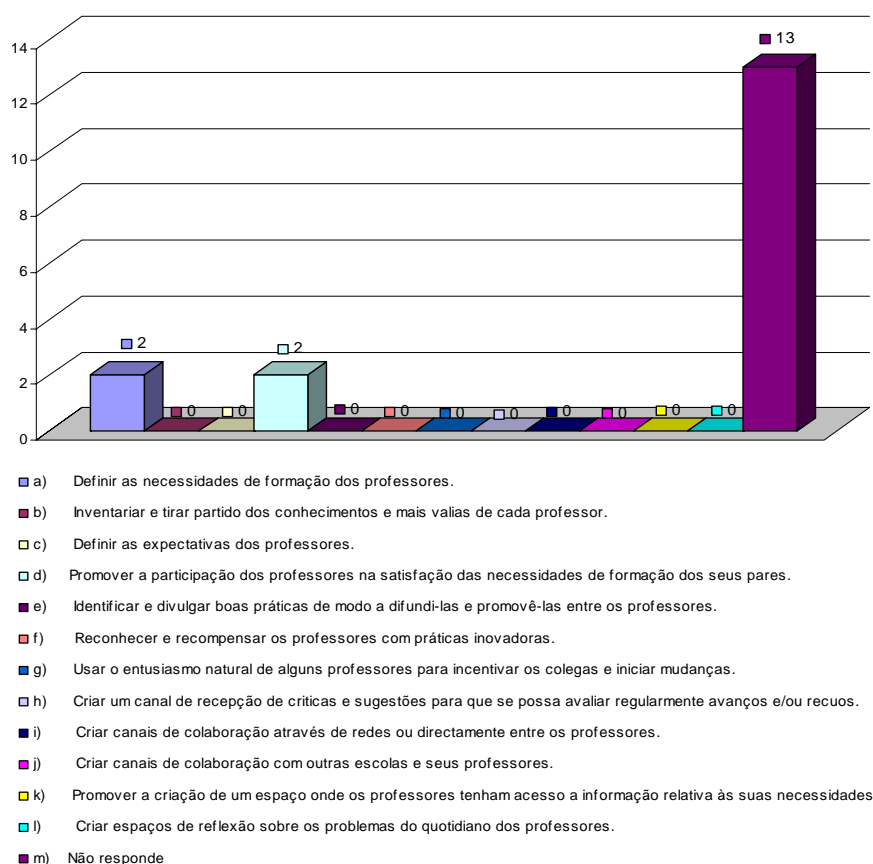


Gráfico 15 - Estratégias que poderiam ter sido dinamizadas para promoção do desenvolvimento profissional dos professores

Quando, no universo de inquiridos, apenas 2 professores referem que o Projecto Educativo poderia definir as necessidades de formação dos professores e outros 2 mencionam que poderia promover a participação dos profissionais na satisfação das necessidades de formação dos seus pares, constatamos que mais uma vez apenas um número não significativo de professores dá importância ao projecto, também neste domínio.

A maioria das respostas ao questionário permite-nos concluir que o Projecto Educativo era, para os professores deste agrupamento, equivalente a um documento sem valor prático.

Ficou, portanto, determinado nos nossos resultados que, se era nosso objectivo fazer a ligação entre o desenvolvimento profissional e o Projecto Educativo, algumas mudanças teriam que ocorrer nas concepções/crenças dos professores sobre os mesmos. Mudar crenças e comportamentos é como todos sabemos uma tarefa difícil e teríamos que conceber de alguma forma um processo para que a mudança se realizasse e uma das nossas primeiras tarefas seria portanto tentar valorizar o documento junto dos professores.

Queríamos não só que a mudança se desse ao nível dos professores do 1º Ciclo, mas também ao nível da restante instituição. Conscientes de que a mudança é um processo complexo que pressupõe a interacção entre factores pessoais e contextuais, queríamos partir de problemas e necessidades percebidos pelos próprios professores e se possível pelo grupo escola, aproveitando o facto de que as pessoas mais facilmente mudam se estiverem motivadas para aprender por factores internos do que por factores externos. Encaramos a mudança como um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas, e que está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento. Queríamos que os professores evoluíssem de uma condição de dependência para outra de autonomia, que acumulassem experiências que pudessem ser ricas para a aprendizagem, que a sua disposição para aprender estivesse relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social. Talvez esta pretensão fosse demasiado ambiciosa.

Teríamos pois, que torná-la cativante e aliciante para os professores, e o primeiro passo seria levar os professores a observar, reflectir e criticar a realidade numa perspectiva construtivista e sentir que uma mudança individual e colectiva era necessária.

Relembrando o nosso objectivo: perceber de que modo a participação/ colaboração na construção do Projecto educativo da escola pode ser marcante para o desenvolvimento profissional dos professores, sentimo-nos neste momento num impasse. Como estudar a

importância do projecto educativo no desenvolvimento profissional dos professores se este é para eles um documento sem utilidade.

Cabe, nesta fase da investigação, referir que a autora da investigação, se propôs trabalhar com o grupo incumbido da construção do Projecto Educativo do Agrupamento para 2007/2010. Para este grupo, como já atrás foi referenciado, foi escolhida em cada departamento uma pessoa que o representasse. Tínhamos assim um professor, coordenador do grupo, um representante do grupo de Educadores de Infância, um do 1º Ciclo, um do 2º Ciclo e um do 3º Ciclo, um representante dos Pais e Encarregados de Educação, um representante dos auxiliares de acção educativa e um dos funcionários administrativos. Foi enviado à autarquia um convite para eleger alguém que a representasse no grupo, nunca tendo aparecido ninguém.

Este grupo decidiu iniciar a sua acção fazendo uma análise dos pontos fortes e fracos do anterior projecto, tendo por base um trabalho realizado pela autora deste investigação, no âmbito da parte curricular deste Mestrado, em que se fazia uma análise do Projecto Educativo desta Escola.

Não considerando de relevância para esta investigação todos os resultados colhidos nesta análise, referiremos apenas que um dos pontos fracos do anterior projecto foi precisamente a inexistente participação da comunidade escolar na concepção do projecto e o seu consequente desinteresse pelo mesmo. Um dos sentimentos gerais no seio do grupo à partida era que estávamos reunidos para elaborar um documento que implicaria bastante trabalho por parte do grupo e que seria remetido para uma gaveta de onde provavelmente não sairia nos próximos três anos.

Uma das formas encontradas para contrariar a tendência foi promover a participação de toda a comunidade na elaboração do novo projecto, tentando deste modo que este passasse a ser não um documento do grupo, mas algo para que todos tinham contribuído podendo “chamar-lhe um pouco seu”.

Uma outra conclusão também saída da análise do projecto anterior foi que era preciso motivar os professores para a importância do projecto. Fazer a comunidade perceber porque precisava de um projecto. Surgiu, portanto, a necessidade de envolver e motivar a comunidade educativa no que respeita à importância do Projecto Educativo, para o pleno funcionamento do espaço onde leccionam.

7.2 - Acção de Formação: uma proposta frustrada

Assim, na sequência dos resultados obtidos com o primeiro questionário, da noção com que ficamos da pouca importância dada ao documento Projecto Educativo, e das conclusões retiradas pelo grupo de elaboração do novo projecto, a autora desta investigação e a equipa do Projecto Educativo resolveram depois de sondado o Conselho Executivo, fazer uma proposta de realização de uma acção de formação.

Vivemos uma época em que se fala no reforço do papel profissional dos professores, mas em que também se reconhece que a escolaridade obriga a um quotidiano que em muitas situações é “desprofissionalizante”, feito de práticas descontextualizadas e sem sentido social imediato.

Actuamos numa era em que os conflitos curriculares se manifestam em vários aspectos: A uniformidade curricular versus a diversidade de culturas na população de estudantes; A fragmentação disciplinar versus integração curricular; O currículo como prescrição rígida versus a ideia de um projecto curricular cuja gestão exige flexibilidade;

A comunidade escolar, mais do que concretizar um currículo definido a nível nacional, é chamada a transpôr esse currículo para um projecto educativo personalizado, para a sua escola. A produção de um “currículo contextualizado”, resultado do esforço de todos os actores de uma comunidade educativa, deverá reforçar o papel da escola não apenas como mediadora mas como um centro de decisão curricular.

De facto, no espírito da reorganização curricular do ensino básico, bem como na letra do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Educativos do ensino básico e secundário, a ideia de projecto percorre os vários níveis da gestão curricular, desde o Projecto Educativo de Escola à Área de Projecto, passando pelo Projecto Curricular de Escola e pelos Projectos Curriculares de Turma.

Independentemente de vir consagrado na lei, certamente já muitos professores adoptaram intuitivamente práticas próximas do trabalho de projecto sem lhe darem, contudo, esse nome, nem terem produzido a sistematização dessas práticas, desenvolvidas essencialmente com um sentido empírico e relativamente às quais só uma maior reflexão permitiria adquirir uma consciência crítica.

A própria *démarche* do projecto já é quase-reflexiva, na medida em que obriga a analisar situações, a identificar problemas e a estabelecer prioridades, a perspectivar soluções, a gerar e gerir recursos, constituindo o próprio Projecto uma dinâmica (auto)

formativa de natureza informal, na medida em que se torna objecto de um trabalho de apropriação por parte dos professores.

Pretendia-se, por isso, com esta proposta de acção de formação, além de disponibilizar conteúdos relevantes na temática do Trabalho de Projecto, poder colaborar para um maior desenvolvimento da atitude investigativa e reflexiva dos professores, capaz de produzir instrumentos abstractos de conhecimento para interpretar contextos de acção reais, impedindo que a vulgarização das práticas veja apenas rotinas e saberes tácitos e procedimentais.

Julgamos que a reflexão crítica se constitui como condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional, de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, técnica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de auto distanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito e agente.

A formação a desenvolver deveria atribuir uma especial ênfase à importância do Projecto Educativo para a comunidade educativa, residindo o fulcro da própria formação na continuidade do processo reflexivo.

Foram definidos como possíveis participantes nesta acção, a saber, toda a comunidade educativa: Educadores de Infância; Professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; Auxiliares de Acção Educativa; Funcionários Administrativos; País e Encarregados de Educação. Queríamos um projecto participado, com a colaboração de toda a comunidade. O convite para participar na acção foi portanto também extensivo a toda a comunidade.

Uma acção no âmbito do Trabalho de Projecto procura implicar os agentes educativos numa formação em que desenvolvimento profissional e pessoal se conjuguem, mobilizando o seu dinamismo e potencial criativo para o desenvolvimento, ou mesmo para a criação, de novos projectos educativos.

Com as actividades a desenvolver durante a acção pretendiam-se ver alcançados os seguintes objectivos por parte dos formandos:

- Reconhecer a importância da criação e desenvolvimento de projectos em educação;

- Distinguir o projecto de uma actividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem, pela intencionalidade, organização e tempo de realização que o acompanha;

Assumir positivamente factores de ambiguidade e/ou insegurança pessoal na actividade de projecto;

Desenvolver o pensamento reflexivo, fundamentando os processos de reflexão para, na e sobre a acção, quer na dimensão profissional, quer pessoal;

Contribuir para a construção “personalizada” do conhecimento sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;

Desenvolver um trabalho cooperativo a fim de partilhar experiências com os seus pares.

A acção de Formação estava programada para ter a duração de cinco horas e contemplaria os seguintes conteúdos:

Motivações, circunstâncias e finalidades desta acção de formação;

A Escola do séc XXI - construir o conhecimento em função de um projecto educativo/formativo;

O conceito de Projecto - Principais características;

Identificação de projecto educativo;

Problemas e Projectos ou do problema ao projecto;

Etapas, metodologias e instrumentos para a construção do projecto

Tratando-se de uma formação centrada na prática, nas concepções e na reflexão dos professores sobre o tema proposto, pretendia-se que aliada a uma sessão com carácter expositivo se promovesse o debate e reflexão colectiva sobre experiências individuais e de grupo num processo de reflexão sobre a prática.

Para a realização da acção de Formação foi pedida a colaboração da Prof. Doutora Maria Antónia Barreto, docente da Escola Superior de Educação de Leiria.

Pretendia-se que a acção fosse realizada durante o mês de Fevereiro, e a data exacta da sua realização foi marcada, após aprovação da acção pelo Conselho Pedagógico.

A não realização da acção de formação foi a nossa primeira desilusão.

Fizemos a divulgação da acção e recolhemos as inscrições, tendo sido entregues fichas de inscrição para a acção de formação (anexo II) a todos os Coordenadores de Ano e de departamento, ao chefe dos Auxiliares de Acção Educativa, ao Chefe dos Serviços Administrativos e ao responsável da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Apenas cinco pessoas se inscreveram para participar na acção. Decidimos em conjunto com

a formadora, não levar a cabo o nosso propósito. Numa acção aberta a toda a comunidade escolar, ter apenas cinco participantes não seria de todo significativo.

Quisemos no entanto perceber a razão de tão pouca adesão à proposta. Em conversas informais com o grupo do 1º Ciclo e também com outros grupos de outros ciclos, recolhemos a ideia de desencanto com os acontecimentos que ocorriam neste ano lectivo. Reportamo-nos a todas as alterações surgidas a nível legislativo, nomeadamente o novo Estatuto da Carreira Docente, que gerou, como se pôde verificar, também através da comunicação social, ondas de descontentamento no seio da classe docente. Também na escola que estudamos se notou esse desagrado, manifestado, no que a esta investigação se refere e à acção de formação em particular, em frases como: “Nem me apetece fazer nenhuma formação”; “a partir de agora só faço o que for obrigada a fazer”; “desculpa mas já faço tanta coisa que me obrigam, que nem tenho vontade de fazer mais nada”.

O novo Estatuto da Carreira Docente veio, pensamos, perturbar a passividade tranquila que se tem vivido até aqui nas escolas e, como todas as mudanças tem que ser primeiro compreendida e aceite pelos professores para que possam reagir, de forma mais positiva. Estas e outras conversas com os professores levaram-nos a pensar que provavelmente os resultados desta investigação seriam diferentes se ela tivesse sido elaborada numa outra altura. Este foi o ano da desmotivação, do desencanto, foi o ano em que os professores pensaram que estavam a ser lesados nos seus interesses e falar em desenvolvimento profissional e em formas de promovê-lo num ano em que a desilusão é o sentimento que mais se observa, não é fácil.

Estamos convictos de que a mesma investigação realizada um ano antes teria obtido resultados e níveis de participação completamente diversos. O tempo escolhido para a sua realização, época de grandes alterações no mundo dado como certo dos professores, dificultou o nosso estudo. Estamos convictos igualmente de que, só o facto de a investigadora ser docente da escola e colega de trabalho dos participantes, tornou esta investigação possível. Foi repetido diversas vezes pelos participantes que colaboravam na investigação por ser feita por uma colega de trabalho, uma vez que a sua motivação para tal era nula.

Concluimos portanto nesta fase que motivar os professores para colaborarem nesta investigação não seria uma tarefa fácil, exigiria um esforço suplementar para suscitar o seu interesse pela elaboração participada do novo Projecto Educativo e para se dedicarem a

questões de desenvolvimento profissional num ano em que se sentiam lesados nos seus interesses.

7.3 - Trabalho Colaborativo e Reflexão Conjunta

Era já nossa intenção realizar trabalho com os professores do 1º Ciclo ao nível das coordenações de ano, com vista à participação / colaboração na concepção do Projecto Educativo, sabíamos agora que teríamos que motivá-los se quiséssemos que esta investigação pudesse continuar.

O passo seguinte continuava a ser levar os professores a compreender a importância do Projecto Educativo quer para a sua prática diária, quer como promotor do seu desenvolvimento profissional.

Elaboramos um plano de trabalho para as coordenações de ano, cuja primeira condição era a não obrigatoriedade. A nossa proposta era reservar vinte minutos de cada reunião para discutir e reflectir sobre temas relacionados com o Projecto Educativo e com o desenvolvimento profissional. Havendo uma coordenação para cada ano de escolaridade do 1º ciclo era antecipadamente acordado com os coordenadores a melhor altura para desenvolver os temas, na medida em que todas reuniam nos mesmos dias e às mesmas horas. Foi preciosa a colaboração dos coordenadores para conseguir gerir esse espaço de discussão e motivar os professores para participar, assim como inestimáveis foram as sugestões por eles apontadas em relação quer à forma de introduzir os assuntos como em relação à melhor forma de tratá-los.

Propusemo-nos, portanto seguir a seguinte linha de ideias:

- Fortalecer o conceito de autonomia do professor enquanto autor / actor capaz de tomar decisões nos domínios estratégicas, científico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro do Projecto Educativo da sua escola;
- Consolidar uma concepção de profissionalização e desenvolvimento profissional apoiada na noção de competência;
- Fomentar uma dimensão /vertente de participação na escola e na relação com a comunidade;

- Fomentar uma dimensão de desenvolvimento profissional incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e reflexão sobre a construção da profissão em cooperação com outros profissionais;
- Estimular a necessidade de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições.
- Estimular os profissionais docentes a questionarem as razões subjacentes às suas decisões educativas,
- Envolver os docentes num processo reflexivo-investigativo que os ajude a lidar com os problemas da sua prática.

Não sendo propriamente uma formação, mas antes uma sequência organizada de debates e reflexões sobre temáticas pertinentes no Agrupamento à época de realização desta investigação, resolvemos no entanto, seguir os seis princípios orientadores da formação de adultos definidos por Nóvoa (1988) no decurso das suas investigações sobre formação por acharmos que seriam pertinentes também neste contexto:

1º princípio - Um adulto em formação comporta um património vivencial, cuja apropriação pelo próprio, através de uma “compreensão retrospectiva”, se torna fulcral. “O adulto em formação é portador de uma história de vida (...); as vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação.”

2º princípio - A formação deve ser encarada como um processo de transformação individual, que pressupõe uma grande implicação do sujeito em formação numa estratégia de auto-formação participada e tem por base a “tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Esta forma de encarar a formação conduz à necessidade de uma “participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação, bem como uma interacção constante e uma cooperação no seio da equipa de trabalho”;

3º princípio - Os processos de formação são também, necessariamente, processos de transformação organizacional, pelo que, nos casos da formação profissional contínua, devem estar articulados de forma muito próxima com as organizações em que os formandos exercem as suas actividades;

4º princípio - Formar é “trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber.”

A formação está pois associada a três conceitos chave (a) a “formação-acção”, entendendo-se a formação como um processo organizado “numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (...); (b) a “formação investigação”, em que a formação se organiza com base no desenvolvimento de um projecto de investigação (individual e/ou institucional) e (c) “formação

inovação”, em que a formação é “encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança”;

5º princípio - o carácter estratégico da formação deve conduzir à preocupação “em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação”;

6º princípio - “E não nos esqueçamos nunca que, como diz Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”. (Nóvoa, 1988:128-130)

Destes princípios decorre, em nosso entender, uma perspectiva interactiva dos vários elementos presentes num processo de formação. Se por um lado a história e as experiências anteriores de cada sujeito fazem parte do seu próprio património vivencial, determinando aquilo que ele é, ou seja, a sua própria identidade (considerando a identidade de forma dinâmica, em constante reconstrução), estas dimensões interagem com todos os outros elementos presentes (o restante grupo dos formandos/participantes, os tempos, o contexto organizacional, saberes teóricos e saber-fazer, formador/organizador) repercutindo-se e inter influenciando-se na resolução dos problemas que elegerem para trabalhar conjuntamente.

O trabalho com as Coordenações de Ano iniciou-se na reunião de Março de 2007, tendo por base os princípios atrás enunciados, e prolongou-se mensalmente até Junho do mesmo ano.

Não queremos desde já deixar de referir um certo grau de subjectividade subjacente a este tipo de abordagem e, presente de duas formas: A primeira diz respeito às deformações, desvios, provocadas por um sujeito, simultaneamente sujeito/objecto, que se observa e reencontra através dos diversos materiais, na maior parte dos casos, autobiográficos, a realidade social em que está implicado, a partir, essencialmente, de um único ponto de vista, o seu próprio.

Outro aspecto subjectivo também presente, mas muitas vezes ignorado, manifesta-se na relação participante-organizador, que, enquanto interacção pessoal contribui para que esta se torne «densa e complexa», como é próprio de todas as verdadeiras e sinceras relações pessoais. Uma relação pessoal deste tipo está também sujeita a diversos mecanismos de interacção que são dificilmente controláveis. Nesta interacção, a relação que se estabelece entre o participante-organizador tem neste quadro uma forte componente afectiva, de cumplicidade recíproca. No entanto, esta cumplicidade entre participante e organizador, conduz à produção de mecanismos inconscientes de manipulação recíproca dificilmente

controláveis, por um lado, mas que funcionam por outro lado como a única garantia de uma relação verdadeira e sincera, única forma de garantir a veracidade das informações recolhidas (Couceiro, 1992).

O primeiro dos nossos problemas foi convencer os professores a desenvolverem este tipo de trabalho ao nível das Coordenações uma vez que uma das suas condições era a não obrigatoriedade.

A mudança organizacional é concebida, neste estudo, como fruto de uma ruptura, passível de gerar contradições uma vez que o novo sistema deve ser construído a partir do construto social anterior.

A resistência à mudança é um fenómeno comum e pode ser diminuída à medida que se proporcione possibilidade de acção ao indivíduo, dentro da nova estrutura, de utilizar os meios de acção e cognição desenvolvidos na estrutura organizacional anterior para identificar-se com o novo projecto de organização proposto, adaptando, parcialmente, as suas estratégias de acção às novas perspectivas que lhe são oferecidas.

De forma a otimizar o trabalho desenvolvido, uma vez que apenas dispúnhamos de vinte minutos mensais, era entregue a cada professor, na semana anterior à da reunião, uma lista de frases relativas ao tema que estaria em discussão em cada reunião. A lista de frases era composta por citações de diversos autores, com diversas posições sobre o tema, nem sempre concordantes, sobre as quais se pedia aos professores envolvidos que reflectissem. Pretendia-se promover o debate e a discussão e se assim se proporcionasse uma mudança de concepções e de atitudes face ao tema.

Assim, nas reuniões de Março e Abril foram discutidos temas relativos ao projecto educativo. Na reunião de Março, focou-se essencialmente o projecto educativo e a sua importância para a escola. Pretendia-se discutir para que servia, se teria uma utilidade prática ou se seria apenas um documento administrativo, que importância teria para a rotina diária do professor.

Na reunião de Abril tentou-se fazer a ligação entre o projecto educativo e o desenvolvimento profissional dos professores, de que modo o Projecto Educativo poderia ser importante para o desenvolvimento dos professores.

Na reunião de Maio foi feita a análise dos problemas apresentados pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento e se havia concordância por parte dos professores relativamente a esses problemas.

Na reunião de Junho tentou fazer-se a relação entre os problemas definidos no Projecto Educativo e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

As notas que se seguem relativamente a estas reuniões e as conclusões retiradas das mesmas baseiam-se nas notas de campo recolhidas pela investigadora ao longo destas sessões.

Uma actividade profissional é, em nossa opinião, caracterizada pela acumulação e elaboração de experiência prática num dado domínio. O objectivo dum profissional é resolver os problemas concretos que surgem no decurso da sua prática e não produzir saber de carácter geral. Por isso, não é adequado avaliar o seu conhecimento prático pelos padrões do saber académico (de cunho científico ou filosófico).

A tomada de decisões, e no caso de professores, a tomada de decisões em tempo real, no decurso da acção, desempenha um papel essencial na actividade profissional. Esta tomada de decisões pode beneficiar do apoio do saber académico mas requer o uso de outros recursos. Precisa duma apreensão intuitiva das situações, duma capacidade de articular pensamento e acção, dum sentido de relações inter-pessoais e auto-confiança. Por isso, o núcleo fundamental do conhecimento profissional do professor é constituído pelo conhecimento na acção baseado na experiência e na reflexão sobre a experiência, podendo ser mais ou menos documentado pelo saber académico relevante (Schön, 1983, 1987).

Como domínios fundamentais do conhecimento profissional do professor sobressai o conhecimento na acção relativo a três áreas: a prática lectiva, a prática não lectiva, e o desenvolvimento profissional. Este conhecimento está intimamente relacionado com saberes de referência (que incluem o conhecimento do conteúdo de ensino, a pedagogia e o currículo), bem como com diversos processos reflexivos (para, na e sobre a acção).

Não queríamos portanto deter-nos nestas reuniões em conceitos do saber académico. Era nossa vontade que esse saber fosse transferido para a prática do dia a dia e fortalecesse o conceito de autonomia do professor enquanto autor / actor capaz de tomar decisões.

7.3.1 - Trabalho Colaborativo: Março

A primeira reunião foi complexa na medida em que uma boa parte do tempo foi dispendida em argumentações do tipo: “ porquê fazer isto?”, “ isto é uma perda de tempo”, “Na prática para que é que isto me vai servir?”, especificamente no que diz respeito ao objectivo destas reuniões.

Quando finalmente conseguimos começar a falar de projecto educativo e a discussão dos conceitos que tinham sido entregues para reflexão, ficou de novo, tal como nos questionários a ideia de que projecto educativo não passava de uma imposição de nível superior que de nada servia na prática. O desenrolar da conversa e o expor de várias opiniões, levou no final, já largamente ultrapassados os vinte minutos destinados ao tema a que se aceitasse a ideia de que se todos os professores participassem na construção do Projecto Educativo do Agrupamento, ele poderia vir a ser um instrumento com alguma validade na prática uma vez que dele não só constariam os problemas/ pontos fracos do agrupamento, mas também propostas de soluções e estratégias de resolução dos mesmos, propostos pelo conjunto dos participantes (professores, alunos, pais, auxiliares, etc).

Não se pretende aqui deixar a ideia de que num espaço de vinte minutos se mudaram as concepções dos envolvidos acerca do tema. Apenas se quer referir que no final da reunião a sensação foi de que tinha sido proveitosa e em última análise tinha despertado a curiosidade das colegas acerca do projecto educativo. Algumas pediram bibliografia sobre o tema ou que lhes fossem emprestados alguns livros que a investigadora tinha levado para a reunião. Considera-se pois que o balanço da primeira reunião foi positivo. Em tom de graça, alguém referiu que a investigadora era tão maçadora em relação ao tema, falando dele tantas vezes e em tão diversas situações que ainda iria convencê-los de que era algo com importância. De novo será de referir aqui o facto de os participantes terem um relacionamento de proximidade com a investigadora, facto que lhes permitiu em algumas situações, gracejar sobre o assunto e em tantas outras manifestarem abertamente a sua opinião, ainda que completamente discordante. Pensamos ser mais fácil usar de sinceridade e ter autoconfiança para contrariar alguém que conhecemos do que fazê-lo com um desconhecido, a quem por vezes acenamos que sim apesar de estarmos em perfeito desacordo.

Em jeito de conclusão, este primeiro espaço de reflexão serviu para aguçar a curiosidade e pensar que talvez não se gostasse da ideia de projecto educativo porque ele era imposto. A ideia de ser um documento construído por todos colocou o projecto educativo numa perspectiva diferente daquela em que era visto. Como foi referido por uma das colegas, os projectos educativos eram encarados como, “ideias de colegas pseudo iluminados sobre a escola, que tentam impor a sua visão a toda a gente, mas na prática nem sequer tem ideia do que se está a passar.”

7.3.2 - Trabalho Colaborativo: Abril

Na segunda reunião, no mês de Abril, tentou-se fazer a ligação entre projecto educativo e desenvolvimento profissional dos professores e de que modo, o primeiro poderia ser promotor do segundo. Foram entregues aos professores alguns conceitos de desenvolvimento profissional e algumas formas de promovê-lo. O tema era sensível já que se discutia na altura o novo Estatuto da Carreira Docente e as novas formas de avaliação do desempenho dos professores por ele definidas. Focou-se durante a reunião a diferença entre acções de formação e desenvolvimento profissional, tendo ficado visível pelos comentários dos professores que no seu entender os dois conceitos eram equivalentes.

O conceito de desenvolvimento profissional é frequentemente utilizado como sinónimo de formação contínua, no entanto, actualmente o desenvolvimento profissional é encarado como um processo que se inicia na formação inicial e que se prolonga pelo percurso profissional dos professores, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Falar de desenvolvimento profissional de professores de um ponto de vista institucional, a partir das escolas de ensino superior responsáveis pela Formação Inicial ou dos Centros de Formação das Associações de Escolas, entidades que no nosso sistema são responsáveis pela formação contínua de professores, é uma abordagem, completamente diversa, daquela que pode ser feita a partir da «voz» dos próprios professores, das suas associações profissionais e pedagógicas, ou de outras iniciativas - como acontece neste caso - que se vão gerando e consolidando no domínio educativo.

Perspectivar o desenvolvimento profissional a partir de um ponto de vista ou do outro é necessariamente diferente. É nesta perspectiva que Benavente (1990) distingue duas lógicas de formação com as quais poderíamos estabelecer o paralelo a partir do que acima dissemos. Segundo Benavente (1990) a lógica central, a dos serviços governamentais, a daqueles que lideram os processos de formação, privilegia a certificação, valoriza a visibilidade imediata e pressupõe que as práticas futuras, decorrem directamente da formação inicial e do nível de conhecimentos adquiridos.

Para esta mesma investigadora, a lógica local, que se opõe à anterior, privilegia a construção de novos saberes a partir da reflexão sobre as práticas, valorizando a resolução de problemas, a resposta a necessidades que transcendem as lógicas disciplinares, curriculares e certificativas, valorizando também os aspectos relacionais e afectivos da profissão.

Se, de um ponto de vista institucional, há uma muito maior vinculação à lógica central, já do ponto de vista dos professores, actores fundamentais do sistema educativo, a lógica da sua voz situa-se numa lógica local, a partir dos problemas com que se vão confrontando nas escolas.

Em nosso entender estas duas lógicas não funcionam independentemente uma da outra, mas antes interagem, influenciando-se reciprocamente. Acompanhar e compreender os problemas com que se confrontam os professores pode tornar-se numa imensa mais valia com implicações nos respectivos princípios organizativos e currículos.

Situámos este projecto numa «lógica local» da formação que vai ao encontro da perspectiva de formação, ou melhor, de desenvolvimento profissional explicitada por Nóvoa (1988), a perspectiva do «formar-se», isto é, aquela em que os vários actores em presença, se implicam na compreensão das situações e dos fenómenos, nos contextos e grupos em que está envolvido. Nóvoa (1991; 1992), como já atrás referimos concebe o desenvolvimento profissional dos professores em três vertentes: (i) o desenvolvimento pessoal, considerando o professor na sua individualidade, (ii) o desenvolvimento profissional, considerando o colectivo docente, o grupo profissional e (iii) o desenvolvimento organizacional, considerando as escolas, as organizações em que os professores exercem por excelência a sua actividade profissional. Esta forma de entender o desenvolvimento profissional dos professores, chama a nossa atenção para a complexidade das situações que estes profissionais enfrentam no seu quotidiano e para a não-linearidade do modo como os fenómenos e os factores em presença se influenciam e interagem.

Mais recentemente, Nóvoa (2002) reflectindo sobre o debate que se realizou sobre as Escolas e a Educação pública nas sociedades ocidentais, sintetiza, de forma pertinente, os dilemas com que os professores actualmente se confrontam inferindo a partir deles distintos tipos de competências a desenvolver pelos professores.

O primeiro dilema enunciado é o “dilema da comunidade” em que afirma a necessidade de “redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se” (Nóvoa:2002:23). Este dilema está directamente relacionado com uma concepção da escola como um espaço aberto, em que se valoriza o papel dos professores como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e organizadores de situações educativas. O nosso trabalho com as Coordenações de Ano pretendia precisamente levar os professores a encarar a escola como espaço aberto em que todas as opiniões são consideradas e valorizadas, um

espaço de trabalho participativo e colaborativo, e as suas actividades e situações educativas por eles organizadas e idealizadas como fundamentais para a mudança na escola e para a melhoria das condições de aprendizagem, objectivo fundamental do Projecto Educativo.

O segundo dilema que Nóvoa enuncia é o “dilema da autonomia” que considera como a necessidade de “repensar o trabalho docente numa lógica de projecto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e de saber organizar-se” (Nóvoa, 2002:25). Este dilema surge associado a dois conceitos, o de projecto de escola e o de colegialidade docente, aos quais, segundo este investigador, tem sido associada uma grande diversidade de intenções e movimentos de renovação educativa. O primeiro conceito, o de projecto de escola, está relacionado com as formas de organização do trabalho escolar a que, segundo Nóvoa, não tem sido prestada a devida atenção. Este investigador, citando Perrenoud (2002), afirma que

“a forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar. Para avançarmos nesta dissociação, falta-nos uma linguagem, conceitos e representação partilhada de formas alternativas (ou, pelo menos, um mínimo de pistas de investigação)» (Nóvoa, 2002:25).

Está em causa uma educação que vai para além das limitações do espaço e dos tempos da sala de aula e que ocorre em lugares e oportunidades de formação variados. Pensamos ser este espaço de trabalho colaborativo uma “zona” capaz de promover esse tipo de nova forma de organização escolar referida por Nóvoa.

No que se refere ao conceito de colegialidade docente, Nóvoa, neste mesmo artigo considera também que não lhe tem sido dada a devida atenção, sobretudo por parte da investigação, no que considera a necessidade de se caminhar na organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha, inscrevendo na cultura profissional dos docentes princípios como o da colegialidade e o de colectivo. Para este autor, referir-se ao “saber organizar” e “saber organizar-se” são formas de chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional, reforçando os dispositivos de avaliação, instrumentos essenciais tanto na regulação interna da acção pedagógica e profissional, como no diálogo entre as escolas e a sociedade. Pretendemos com este trabalho, criar as bases para um novo tipo de colegialidade entre os docentes deste Agrupamento. O trabalho com as Coordenações de ano propõe-se neste sentido ser o iniciar de uma nova perspectiva de colaboração e partilha de ideias e práticas entre os docentes.

O último e terceiro dilema explicitado por Nóvoa (2002), é o “dilema do conhecimento” que se refere à necessidade de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se” (Nóvoa, 2002:27). Para este investigador, definir o conhecimento profissional é uma tarefa cuja formalização e conceptualização se tem revestido de alguma dificuldade. Este conhecimento tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico, tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas fruto dessa experiência. “Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa” (Nóvoa, 2002:26).

Os programas de formação de professores que integram esta preocupação procuram reforçar o papel dos professores como “investigadores”, incluem estratégias como “seminários de observação mútua”, “espaços de prática reflexiva”, “laboratórios de análise colectiva das práticas” e dispositivos de “supervisão dialógica”. Para este autor, referir-se à necessidade da “transposição deliberativa” (por oposição a “transposição didáctica”) significa sublinhar a necessidade de um trabalho docente deliberado, um espaço de debate sobre as práticas e as opiniões entre pares, onde adquirem significado pleno o “saber analisar” e o “saber analisar-se”. Esta é também a nossa pretensão neste trabalho.

Tratava-se então de mudar concepções e formas de trabalhar e de participar nos destinos do Agrupamento. A tarefa não foi no entanto fácil. De início, encontramos professores presos a concepções, difíceis de modificar no curto período de tempo que tínhamos para desenvolver o nosso estudo.

Em todas as equipas de Coordenação de Ano se registaram frases do tipo: “os professores desenvolvem-se pelas acções de formação que frequentam”, e “o desenvolvimento profissional dos professores está ligado à formação que fazem”.

Confrontados com o facto de o espaço de Coordenação de Ano poder ser considerado como um espaço de desenvolvimento profissional na medida em que está definido um espaço na reunião para troca de experiências, os professores referem que sim, que acaba por se aprender com a troca de experiências com os colegas, tendo um colega referido que “às vezes até se aprende mais com os colegas do que nas acções de formação”, tendo outro lembrado que muitas vezes” fazemos uma determinada acção porque precisamos dos créditos, mas na prática aquilo não nos interessa nada”. Foram levadas à discussão a promoção de acções ao nível da escola, a chamada Formação Centrada na Escola, de que o

agrupamento em estudo não tem experiência, mas que iniciará no ano lectivo seguinte, e se poderia fomentar uma dimensão de desenvolvimento profissional incorporando a formação como elemento constitutivo da prática profissional, procedendo-se a análise problematizada da sua prática pedagógica e à reflexão sobre a construção da profissão em cooperação com outros profissionais, estimulando-se os profissionais docentes a questionarem as razões subjacentes às suas decisões educativas. Verificou-se que a ideia era do agrado dos intervenientes já que se “poderiam fazer acções exactamente sobre o que fosse pertinente para os professores do Agrupamento”. A ligação deste tema à concepção do projecto educativo foi feita pela constatação de que a definição conjunta e participada dos problemas do agrupamento levaria à definição das necessidades de formação dos envolvidos no processo, fomentando uma dimensão /vertente de participação na escola e na relação com a comunidade.

Em nosso entender, estas perspectivas sobre o desenvolvimento profissional ao longo da vida vão ao encontro de uma teoria social da aprendizagem - ou não estivesse o desenvolvimento profissional intimamente relacionado com a formação e consequentemente com a aprendizagem - que reconhece que aprender acontece na prática social, nas inter-relações e interacções que o indivíduo estabelece com o mundo em que vive, ao envolver-se nas actividades inerentes à respectiva prática profissional e social. Esta perspectiva tem da aprendizagem uma compreensão profunda, em que a pessoa é entendida como um todo e que se contrapõe à perspectiva da aprendizagem como a aquisição, recepção de um corpo de conhecimentos factuais sobre o mundo. É uma perspectiva que considera que aprender passa pela actividade no e com o mundo envolvente e que encara o agente, a actividade e o mundo, como elementos da realidade que se constituem mutuamente (Lave e Wenger, 1991).

Entender esta forma a aprendizagem, implica reconhecer que todos os envolvidos nos processos de formação se influenciam reciprocamente, através da interacção que se vai desencadeando no decorrer dos processos de formação, pelo que todos vão realizando aprendizagens.

Deste ponto de vista aprender é equivalente a tornar-se capaz de se envolver em novas actividades, de desempenhar novas tarefas e funções, e de dominar a atribuição de novos significados, novas compreensões. Actividades, tarefas, funções e compreensões não existem de forma isolada; elas fazem parte de um sistema mais alargado de relações no qual adquirem significado.

É, em nosso entender, sobretudo através da partilha e da troca de experiências que os professores vão construindo as suas práticas profissionais, que vão consolidando os seus projectos profissionais integrando-se em comunidades de aprendizagem que contribuem decisivamente para o significado social e individual que vão atribuindo à sua participação social (Wenger, 1998).

Sentia-se que, com o decorrer das sessões nas Coordenações de Ano, a partilha e a troca de experiências iam modificando pouco a pouco as concepções dos professores acerca do Projecto Educativo e da sua utilidade para a comunidade educativa, no entanto, subsistiam ainda muitas dúvidas no que respeita ao facto de o projecto educativo voltar a ser um projecto de “gaveta” a que ninguém daria grande importância e que na prática todo este trabalho não passaria de tempo desperdiçado, pois todos continuariam a trabalhar fechados na sua sala com os seus alunos.

7.3.3 - Trabalho Colaborativo: Maio

A reunião de Maio foi planeada no âmbito do grupo encarregue de elaborar o Projecto Educativo. Foi decidido desde a constituição deste grupo que era factor de fulcral importância que o Projecto Educativo que se pretendia elaborar fosse participado por todos os membros da comunidade educativa. Pretendia-se com isso que a comunidade sentisse o Projecto como algo de seu, tentando evitar que ele se tornasse um documento meramente administrativo e sem sentido prático para o Agrupamento.

Para esta reunião, foi entregue antecipadamente aos professores uma tabela (anexo III), construída pelo grupo de elaboração do Projecto Educativo, contendo os dados retirados do Observatório da Qualidade do Agrupamento, realizado no ano lectivo anterior, referentes aos pontos fracos e problemas do Agrupamento. Pedia-se aos professores que reflectissem sobre os problemas apresentados e numerassem de um a cinco os problemas pela importância que lhes davam. Pedia-se também para que referissem estratégias para resolução dos mesmos, tendo sido referido que a compilação de todos os dados retirados dessas tabelas formariam o corpo de problemas a incluir no Projecto Educativo do qual se pedia a participação de toda a comunidade escolar.

Estas tabelas foram entregues a todos os grupos do Agrupamento (professores e educadores de todos os ciclos e departamentos, Auxiliares de Acção Educativa, Administrativos, Encarregados de Educação e Alunos do 3º Ciclo). O objectivo seria que de

cada grupo/departamento saísse uma tabela elaborada pelo grupo de pessoas que compunham esse grupo. O grupo de elaboração do projecto educativo, procederia posteriormente à compilação de todos os dados, que constituiriam os problemas que o Projecto educativo ambicionava resolver no decurso da sua validade.

Na reunião foram analisados e discutidos os problemas apresentados pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento. Desta discussão e análise foi elaborada a tabela que colocamos em anexo (anexo IV).

Em jeito de conclusão, desta reunião do mês de Maio podemos dizer que quando as pessoas se juntam para servir os objectivos e propósitos para os quais estão mutuamente comprometidas surge uma sinergia que aumenta as possibilidades e a qualidade.

A autonomia da escola arrasta consigo uma deslocação da centralidade disciplinar para uma centralidade organizacional e relacional, o que pressupõe, da parte dos professores, um trabalho de cooperação e de subordinação a uma lógica de conjunto, onde o que se torna dominante é a articulação curricular. Por força desta articulação, não é apenas a disciplina que é subalternizada, é também a pessoa do professor, não apenas identitariamente, mas também organizacionalmente, uma vez que o desenvolvimento do seu trabalho fica sujeito aos mecanismos próprios da coordenação global, ao nível do Conselho Pedagógico e do departamento curricular, onde as disciplinas deixam de ter representação nominal.

Este Projecto, construído de forma participada e colaborativa, poderá revelar-se o resultado dessa sinergia, consequência do forte empenhamento de um grupo alargado, a comunidade escolar, e de um grupo mais restrito e mais importante no âmbito desta investigação, os professores do 1º Ciclo, que, pensamos, quer ver reconhecido o seu esforço através da implementação de um plano de acção que certamente irá contribuir para uma escola melhor - uma escola de qualidade.

7.3.4 - Trabalho Colaborativo: Junho

Na reunião de Junho era nossa intenção fazer a relação entre os problemas definidos no Projecto Educativo e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Ao contrário do que foi feito nas outras reuniões, para esta nada foi entregue antecipadamente aos professores para facilitar o início da reflexão conjunta.

O que se pretendia, e foi referido no final da reunião de Maio, era que com base nos problemas definidos os professores pensassem nas suas necessidades de formação. O objectivo seria incluí-las no texto do Projecto Educativo do Agrupamento.

No início da reunião e como forma de promover o debate, foi registada no quadro a seguinte frase:

Projecto Educativo é “ Um processo dinâmico de desenvolvimento organizacional; Define um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem numa estratégia de intervenção; É um processo de interacção da escola com o meio; Implica um contrato entre os parceiros da comunidade educativa; É um processo de desenvolvimento pessoal dos intervenientes”. (Canário, 1992: 114)

Foi entregue aos professores a grelha final dos problemas e estratégias definidos no Projecto educativo (anexo V) e pediu-se aos professores que orientassem a sua reflexão no sentido de definir quais seriam as suas necessidades formativas, tendo em conta os problemas definidos no projecto educativo.

Depois da reflexão e discussão foi elaborada uma grelha onde eram definidas as áreas de formação que os professores consideravam essenciais para poderem fazer face aos problemas definidos no Projecto Educativo (Anexo VI).

Infelizmente, e porque esta reflexão apenas foi feita com os professores do 1º Ciclo, não tendo sido realizada nos outros Ciclos de Ensino nem nos outros grupos que participaram na concepção do Projecto, o grupo encarregue de compilar os dados do Projecto Educativo do Agrupamento achou por bem que não fosse incluída. Ficou, no entanto no seio do grupo, a ideia de que se poderia ter feito o mesmo exercício com todos os grupos participantes na construção do documento, visto que desta forma se poderia ter o plano de formação para os membros da comunidade educativo. Ficaram no entanto registadas algumas ideias que foram incluídas nas estratégias de resolução dos problemas.

7.3.5 - Considerações acerca do trabalho colaborativo

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas colectivas, que são elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais.

Embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direccionada para a procura de solução de problemas de adequação às normas estabelecidas exteriormente. Podemos deduzir que, embora o docente não possa definir a acção educativa (enquanto construção autónoma), há a possibilidade de reflectir sobre o papel que ocupa neste processo. Mas, sozinho torna-se mais difícil fazê-lo. Quisemos no trabalho com as Coordenações de Ano, facilitar e promover esse tipo de reflexão. Quisemos promover nos professores do Agrupamento com o qual fizemos esta investigação, a noção de que a sua opinião, desde que reflectida e partilhada importa na tomada de decisões conjunta.

O professor não é um técnico. É antes de mais um sujeito integrado no mundo e sabedor do seu papel social. Ser professor significa ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Isto leva-nos à visão do professor como um profissional capaz de reflectir sobre a sua profissão. E, quando falamos da sua profissão, não queremos apenas deter-nos sobre a sua prática diária em sala de aula, queremos também falar do importante papel que a sua experiência poderá desempenhar no desenvolver da política educativa do agrupamento em que lecciona, ou quiçá ir mais longe e contribuir para a definição da política educativa a um nível mais alargado, o que implicará uma maior abertura para discutir as acções educativas. Tudo isto, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, mais centrados na realidade diária do professor e nos problemas com que convive diariamente.

No que respeita aos processos de supervisão por nós implementados no seio deste agrupamento, eles pretendiam centrar-se na discussão do ambiente profissional em que os professores se movimentam, o contexto escolar onde trabalham, e ambicionavam sobretudo, promover a discussão em torno da concepção do Projecto Educativo e do modo como ele poderia ou não ser promotor do seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva para não incorrermos num erro. Se entendemos que o professor não é um técnico, isto é, que os actuais processos de formação de professores pecam por darem ênfase exagerada aos processos técnico-metodológicos, não queremos dizer que a prática educativa pode vir a ser construída apenas a partir da experiência. Pelo contrário, embora não se possa estabelecer uma supremacia da teoria sobre a prática ou vice-versa, tanto uma como outra são de extrema importância para o processo de ensino.

Esse processo deveria sempre ser pensado como um processo de acção - reflexão - acção. Não podemos imaginar uma acção educativa eficaz criada puramente a partir da experiência, muito menos como a mera tradução do saber científico.

Deixaremos as conclusões relativas ao trabalho desenvolvido com as Coordenações de Ano, para a altura em que neste trabalho discutirmos os dados relativos aos segundo questionário que pedimos aos envolvidos que respondessem, uma vez que neste colocaremos algumas perguntas de resposta aberta directamente relacionadas com o trabalho desenvolvido neste âmbito e sobre a sua ligação com o seu desenvolvimento profissional.

7.4 - Ano Novo, Projecto Novo: O que mudou?

No início do ano lectivo 2007/2008, foi aprovado na Assembleia de Escola o Projecto Educativo construído no ano lectivo anterior e a que nos referimos neste trabalho.

O Projecto Educativo foi apresentado aos pais, nas reuniões de início do ano lectivo, e aos docentes nos vários departamentos e também no Conselho de Docentes do 1º ciclo.

No que a esta investigação diz respeito, surgiu a necessidade de complementar os dados já obtidos com um segundo questionário, já atrás referido. Pensámos inicialmente em fazer entrevistas. No entanto, por questões de escassez de tempo, tornava-se impossível entrevistar todos os professores envolvidos, uma vez que apenas no início do ano se encetaram os trabalhos com o novo Projecto Educativo. Pusemos a hipótese de fazer entrevistas apenas aos Coordenadores de Ano, mas julgamos ser limitador, uma vez que apenas obteríamos a opinião de quatro docentes, quando o que nos interessava era a opinião da maioria dos professores do 1º Ciclo do Agrupamento, visto que tinha sido com eles que tínhamos trabalhado durante o ano lectivo anterior. Optámos então por elaborar um segundo questionário (anexo VII), com algumas questões abertas especificamente no que ao desenvolvimento dos professores dizia respeito. Pedimos, então, ao Presidente do Conselho de Docentes que reservasse, numa das reuniões, um espaço para que os professores respondessem ao questionário.

No questionário repetimos algumas questões, de forma a podermos fazer comparações com a situação encontrada no início do ano lectivo 2006/2007.

As diferenças começaram por se encontrar em relação ao número de questionários respondidos. No questionário inicial, apenas 24 professores devolveram o questionário

preenchido, enquanto no segundo, 34 dos 40 questionários foram respondidos. Julgamos que a taxa de retorno dos questionários se deveu essencialmente à forma como propusemos que fossem respondidos. No caso do questionário I, este foi entregue aos professores tendo-se combinado a sua entrega na reunião seguinte, o que levou a que alguns professores nunca mais o tivessem devolvido. No caso do questionário II, ele foi entregue e respondido durante a reunião, tendo apenas 6 pessoas pedido para entregar mais tarde pois não tinham ainda terminado de responder, nunca os devolvendo.

Colocamos aqui os dados referentes à idade, sexo, tempo de serviço e situação profissional apenas para apresentar o público que respondeu a este questionário, uma vez que os dados não diferem muito dos do questionário I.

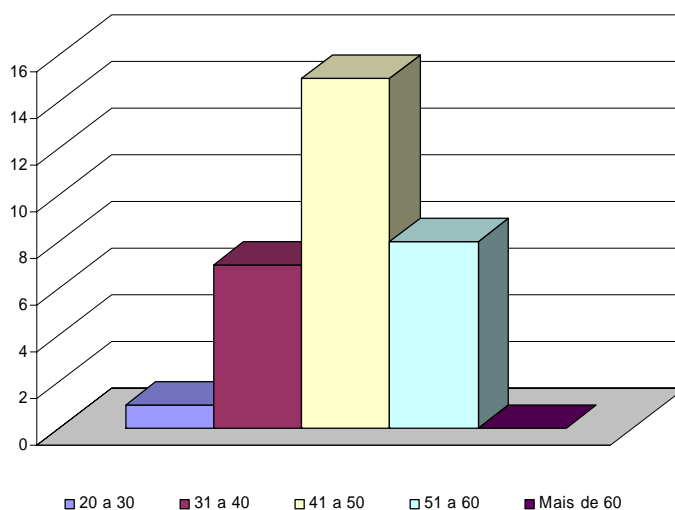


Gráfico 16 - Corpo docente: Idade

Como se pode verificar a maioria dos inquiridos situa-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos, tal como no questionário anterior. Tal situação deve-se ao facto de os professores terem sido colocados por um período de três anos, garantindo uma maior estabilidade do corpo docente.

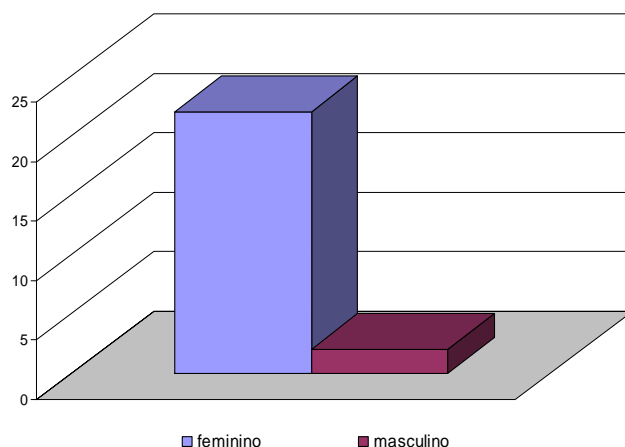


Gráfico 17 - Corpo docente: Sexo

Como podemos verificar os dados relativos ao sexo dos inquiridos também não se alteraram. É do conhecimento geral que no ensino, e principalmente no 1º Ciclo uma grande maioria dos docentes é do sexo feminino, não fugindo este Agrupamento à regra.

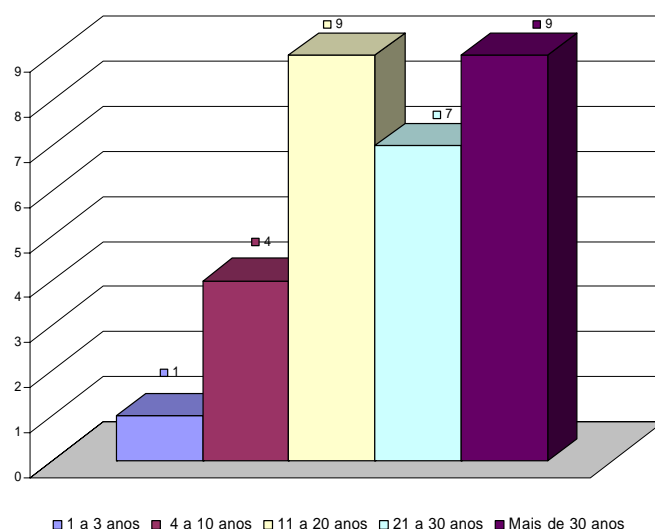


Gráfico 18 - Corpo docente: Tempo de serviço

Os dados relativos ao tempo de serviço mantém-se praticamente inalteráveis relativamente aos do questionário I, apenas diferindo devido ao aumento do número de respostas obtidas neste segundo questionário.

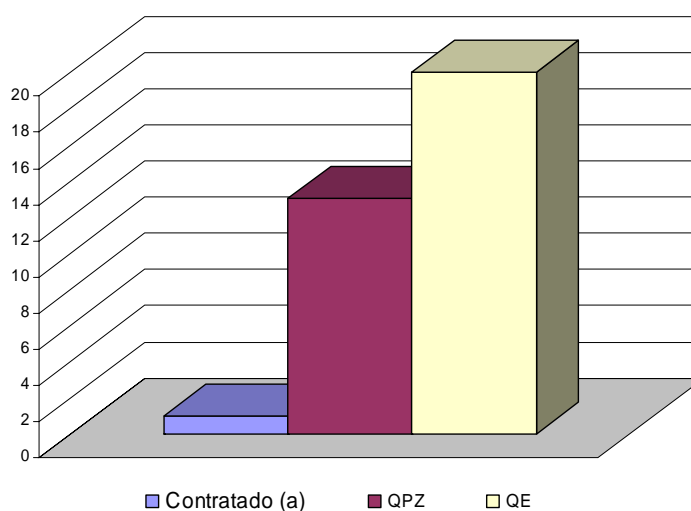


Gráfico 19 - Corpo docente: Situação profissional

Neste questionário, interessavam-nos mais especificamente os dados que se referiam ao Projecto Educativo e à sua ligação com o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na sua concepção.

Assim, no que respeita ao conhecimento do Projecto Educativo, os gráficos são reveladores da diferença.

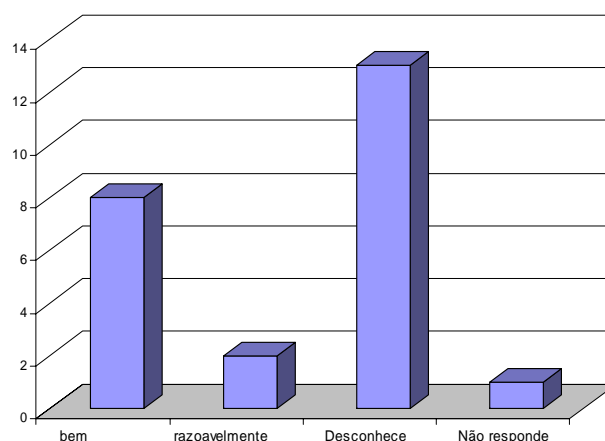


Gráfico 20 - Conhecimento do Projecto Educativo (questionário I)

Enquanto no primeiro questionário a maioria dos professores dizia desconhecer, conhecer apenas razoavelmente ou simplesmente não respondeu à questão, no segundo questionário, nenhum professor refere desconhecer o Projecto Educativo, sendo visível que uma grande maioria menciona conhecer bem ou razoavelmente.

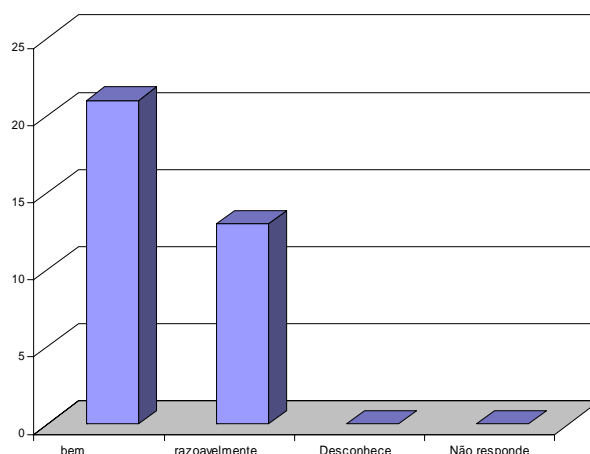


Gráfico 21 - Conhecimento do Projecto Educativo (questionário II)

Em última análise a conclusão é fácil de tirar: se todos os professores estiveram envolvidos na concepção do Projecto Educativo seria impossível que referissem não o conhecer. Se esta investigação não tiver servido para mais nada, pelo menos terá sido útil para que os professores conheçam o Projecto Educativo com que são supostos trabalhar nos próximos três anos.

Deduzimos, portanto, que todos os processos colaborativos e supervisivos desenvolvidos ao longo da concepção do Projecto Educativo, e a assumpção de uma construção participada do Projecto levaram a que os professores tivessem um conhecimento bom ou razoável do mesmo.

Na pergunta 5.1, que se refere às circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo, fizemos também a comparação com os dados do questionário I.

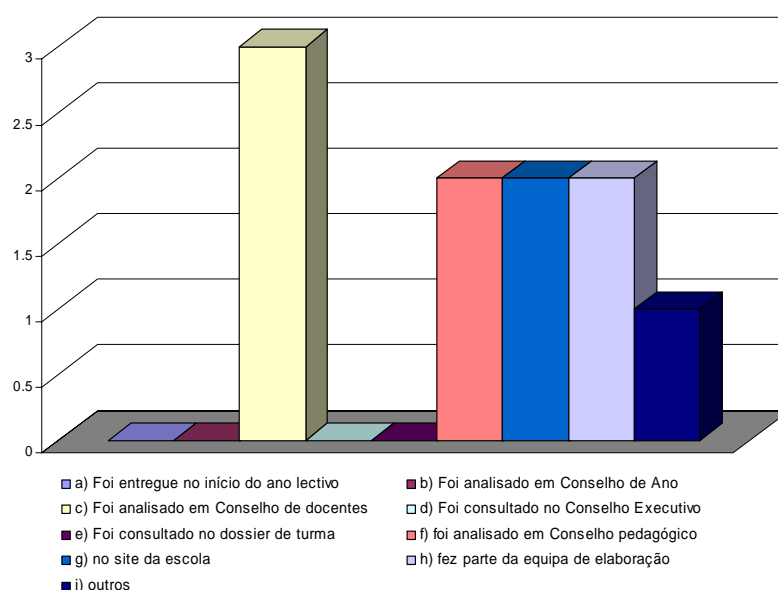


Gráfico 22 - Circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo (questionário I)

Assim, enquanto no questionário I apenas 3 dos 24 professores respondentes referiam que tinha sido analisado em Conselho de Docentes, no questionário II, 25 professores referem que lhes foi entregue no início do ano lectivo e o mesmo número de professores refere ter sido analisado em Conselho de Docentes. Tínhamos já referido que o Projecto Educativo tinha sido apresentado aos professores dos vários ciclos de ensino e nos vários departamentos. Tal facto ficou definido na elaboração do Projecto, uma vez que a equipa de concepção do Projecto Educativo considerou essencial que fosse apresentado a toda a comunidade educativa. Era importante para o grupo que este instrumento fosse contextualizado e flexível, simples e realista, exequível e mobilizador, para que de forma decisiva, pudesse contribuir para dar sentido à acção educativa.

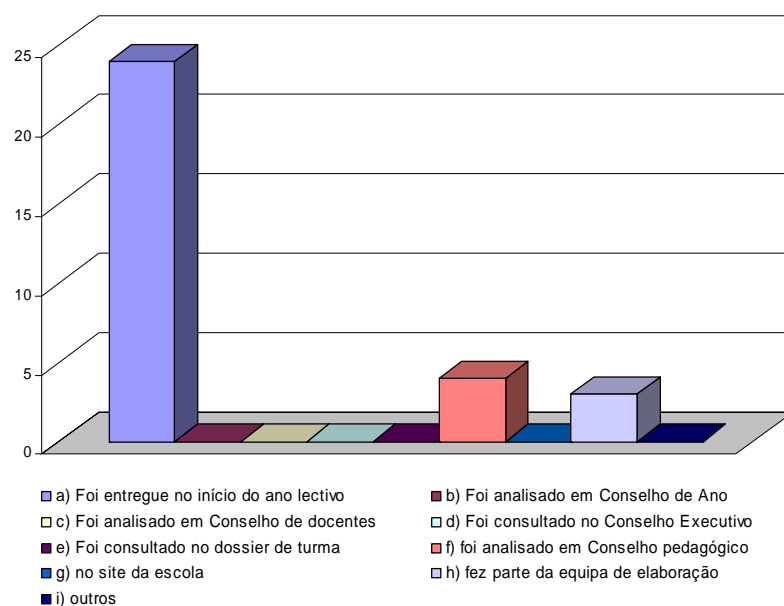


Gráfico 23 - Circunstâncias em que tomou conhecimento do Projecto Educativo (questionário II)

Podemos concluir que no início deste ano lectivo, os professores do Agrupamento, na sua generalidade, tomaram conhecimento de um documento que esta investigação considera de extrema importância.

No que se refere às formas de participação na elaboração do Projecto Educativo, no questionário I os professores respondiam maioritariamente não ter participado.

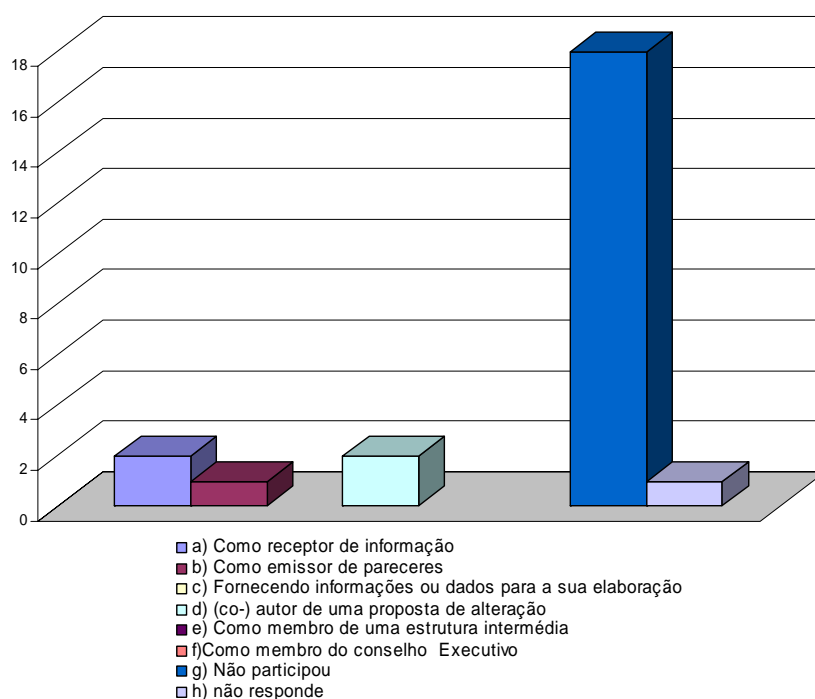


Gráfico 24 - Formas de participação na elaboração do Projecto Educativo (questionário I)

No questionário II, podemos verificar que a maioria dos docentes refere ter fornecido dados ou informações para a elaboração do Projecto Educativo. Era ponto assente para a equipa encarregue da (re) construção do Projecto que o não envolvimento/participação da comunidade educativa na sua elaboração teria provavelmente pouco reflexo na dinâmica da escola. Foi com base na negociação que se desenrolou entre os diferentes intervenientes ou parceiros que constituem a comunidade educativa que o Projecto foi construído e que se pôde assegurar um compromisso conjuntural sobre os princípios que orientarão nos próximos três anos a política da escola. As dinâmicas de participação e colaboração desenvolvidas no seio das reuniões de Coordenação de Ano surtiram os seus resultados no que diz respeito ao conhecimento e participação na concepção do Projecto Educativo. Arriscaríamos dizer que o Projecto Educativo construído pela Comunidade Educativa do Agrupamento é sentido como um documento um pouco de pertença de cada um. Cada grupo, cada departamento, cada professor teve a sua parte de participação na elaboração do Projecto e como tal sente-o como seu.

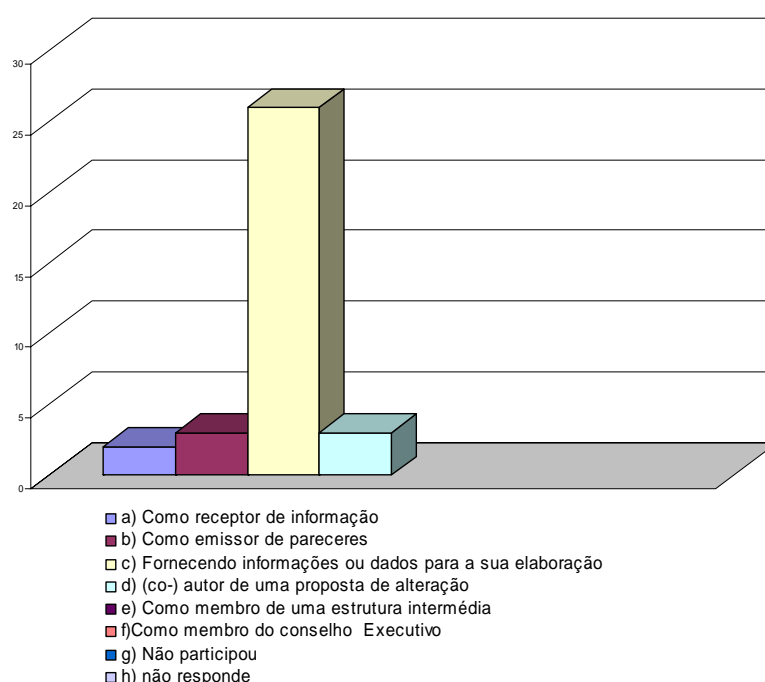


Gráfico 25 - Formas de participação na elaboração do Projecto Educativo (questionário II)

No que respeita às fases da construção do Projecto Educativo (questão 7) em que participaram, no questionário I os docentes mencionam não ter participado, como já atrás referimos.

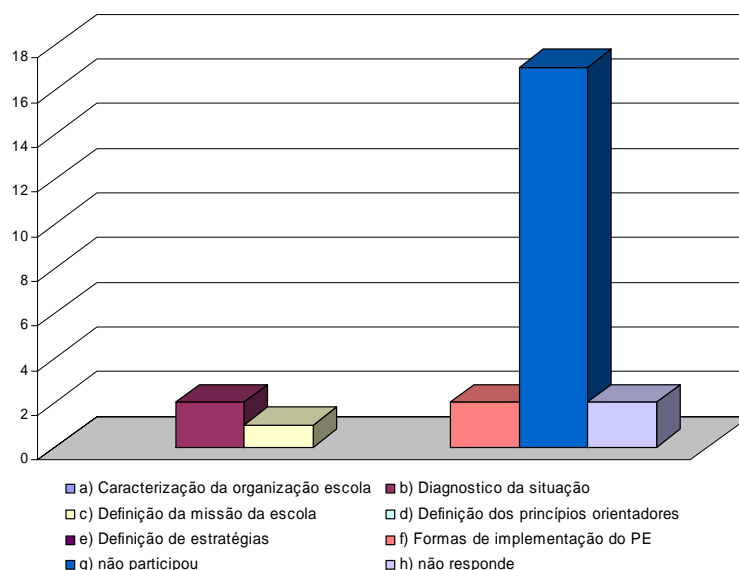


Gráfico 26 - Tipo de participação na elaboração do Projecto Educativo (questionário I)

Segundo a legislação em vigor,

“O Projecto Educativo é "o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus Órgãos de Administração e Gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa." Consagra a «democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo (...)». Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, art. 3º, p.2, a) e art.4.º.

Como pode um documento não participado e do desconhecimento da generalidade dos professores “consagrar a sua democraticidade e participação”?

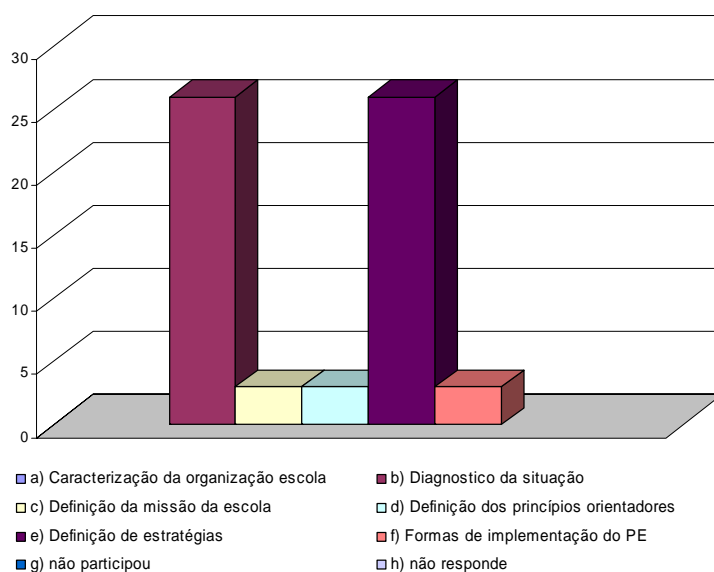


Gráfico 27 - Tipo de participação na elaboração do Projecto Educativo (questionário II)

No questionário II, pelo contrário, os docentes referem ter participado no diagnóstico da situação e na definição das estratégias. Tendo em vista a construção de uma escola cada vez mais democrática, participativa e plural, houve a preocupação, da parte da equipa de construção do Projecto, do Órgão de Gestão do Agrupamento e desta investigadora, de mobilizar, no processo de concepção do Projecto Educativo deste estabelecimento de ensino, todos os elementos da Comunidade Educativa. Tal facto encontra-se reflectido nos dados deste segundo questionário.

Tendo como pressuposto que a escola é uma construção social, considera-se o projecto educativo como um processo de desenvolvimento da organização escolar num tempo e espaço determinados, considerando este espaço como um conjunto de iniciativas a desencadear, coerente e sistematicamente, pelos agentes educativos, tendo como suporte um dado contexto social.

O projecto educativo é um documento, a longo prazo, de planificação educativa que estabelece as linhas orientadoras da estratégia a adoptar pela escola, devendo ser único e englobante porque define a sua política. Esta planificação, resulta ou deve resultar, da sua reflexão, do diálogo e das posições dos diversos elementos da escola, ou seja, de um diagnóstico da sua situação real. Consideramos que na prática foi o que aconteceu com a elaboração deste documento orientador deste Agrupamento.

No que respeita aos grupos que participaram na elaboração do Projecto educativo, no questionário I, os professores referem desconhecer os grupos que participaram na sua preparação.

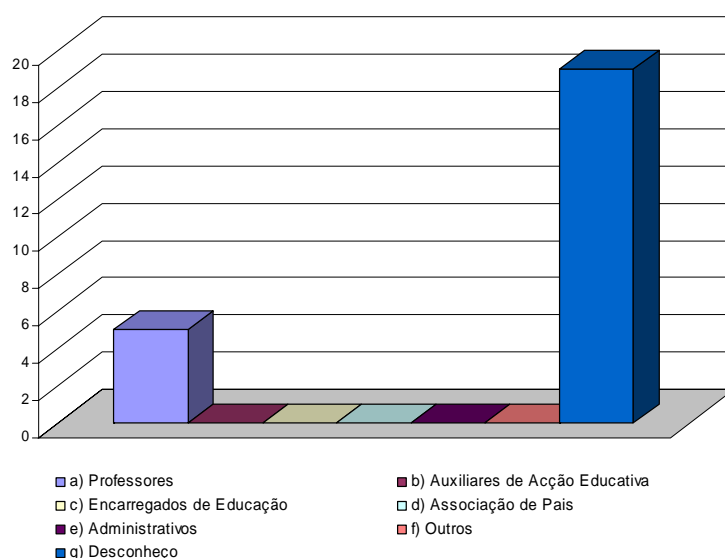


Gráfico 28 - Grupos que participaram na elaboração do Projecto Educativo (questionário I)

No questionário II é referida pelos docentes a participação de todos os grupos que compõem a comunidade educativa. Fica aqui registada de algum modo, a forma participada como o Projecto foi construído. Elementos de todos os grupos da comunidade educativa participaram efectivamente na concepção do Projecto, sendo do conhecimento de cada grupo, a participação de todos os outros.

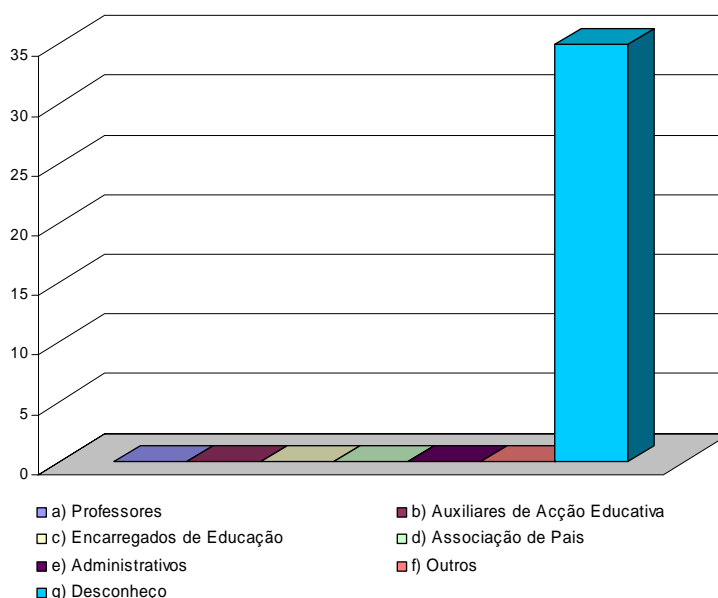


Gráfico 29 - Grupos que participaram na elaboração do Projecto Educativo (questionário I II)

Pedi-se aos docentes que referissem a sua opinião acerca do Projecto Educativo recentemente concebido no Agrupamento (questão 9), dando-lhes a possibilidade de seleccionar mais do que uma das opções. Assim, 32 professores responderam que o Projecto Educativo por eles construído é um projecto de reflexão dos problemas educativos num contexto local, com vista à sua resolução, 26 docentes referiram que é um projecto de gestão articulada de recursos humanos, recursos físicos e recursos materiais entre várias escolas que servem uma mesma população, 21 professores consideraram ser um projecto de melhoria da organização e administração interna da escola. Consideramos assim que este é, para a maioria dos professores, um documento onde ficou exposta a sua reflexão sobre os problemas educativos no contexto da escola onde leccionam, considerando também um grande número de professores que o Projecto reflecte uma gestão articulada dos vários recursos das escolas do Agrupamento.

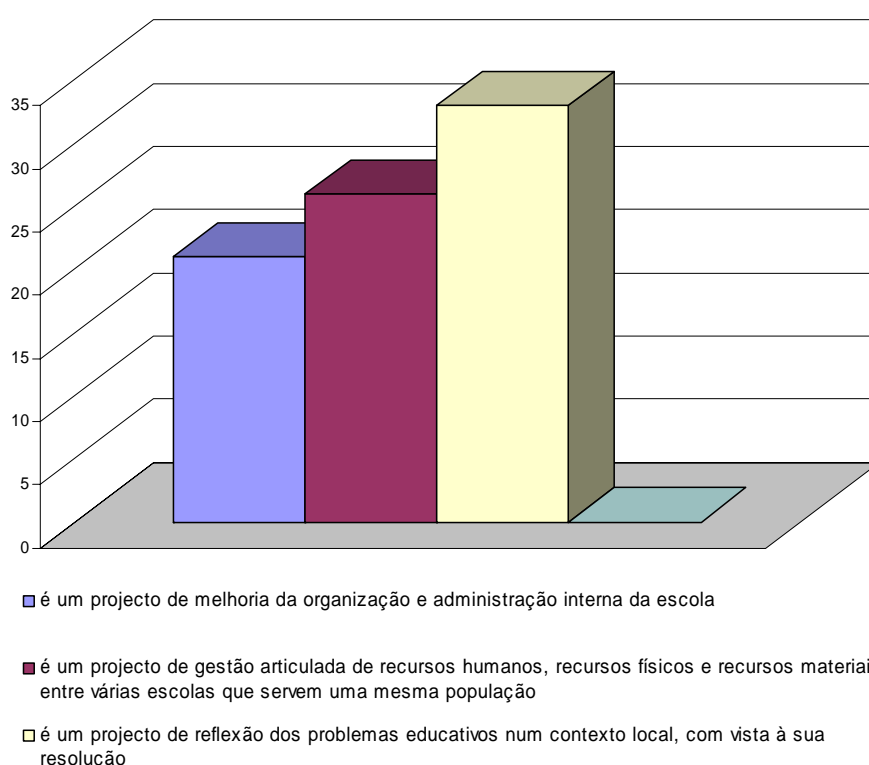


Gráfico 30 - Conhecimento do Projecto Educativo 2007/2010

Quanto ao seu envolvimento na concepção do Projecto Educativo (questão 10), a maioria dos professores considera que constituiu um espaço de reflexão aberta e participada com impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

Em Portugal, a formação de professores, segundo Nóvoa (1992) e Alarcão, Tavares e Maia (1992), tem sido marcada nos últimos anos pelo signo da qualificação e formação contínua de professores e um documento do Ministério da Educação (1998), sobre o sistema educativo português, defende que a sobrevivência das sociedades contemporâneas, cada vez mais permeáveis à mobilidade, à mundialização e, consequentemente, à competitividade, exige uma melhor formação dos professores. Porém, como referem Canário e Santana (1996) e Nóvoa (1992), a oferta de formação contínua nem sempre é a mais adequada e tem uma concepção formativa de racionalidade técnica traduzida numa aquisição de conhecimentos prévios à acção profissional, isolando a componente científica da componente pedagógica, as disciplinas teóricas das disciplinas metodológicas.

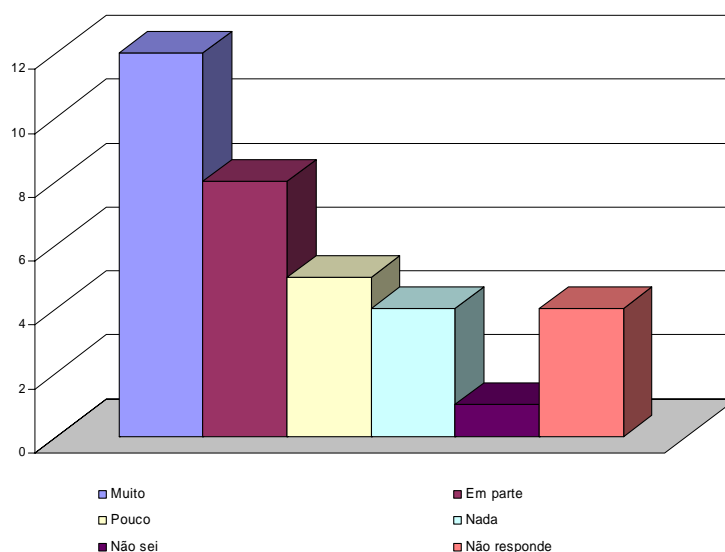


Gráfico 31 - Conceção do projecto educativo e desenvolvimento profissional dos professores

Uma actividade reflexiva e inquiridora, é geralmente realizada pelos professores de um modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação académica. Na verdade, a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projectos de intervenção nas escolas.

Os professores foram também questionados acerca da forma como a reflexão em que se envolveram durante a concepção do Projecto Educativo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional (questão 10.1). A esta questão os professores deram as respostas que apresentamos no quadro que segue.

Pergunta	Categorias de análise	Subcategorias	Indicadores (exemplos de respostas dadas pelos professores)
Refira de que forma a reflexão em que se envolveram os professores durante a concepção do PE contribuiu para o seu desenvolvimento profissional	Convicção dos professores relativamente à relevância educacional da reflexão conjunta	Potencialidades da reflexão e colaboração entre professores	“Reflectirmos em conjunto levou-nos a pensar que às vezes aprendemos mais com a troca de ideias do que com as acções de formação...”
			“Fez-nos pensar no que estava bem e no que não estava para podermos melhorar...”
			“Discutir os problemas pode por vezes ajudar a mudar de ideias...”
			“Levou-nos a reflectir...”

			“Discutir em conjunto faz-nos quase sempre evoluir...”
			“A partilha de ideias acrescenta sempre alguma coisa ao que já sabemos...”
			“Levou-nos a pensar e a trocar ideias...”
		Irrelevância da reflexão e colaboração entre professores	“Não sei se me desenvolvi...”
			“Foi interessante mas não sei se contribuiu para o meu desenvolvimento profissional...”
			“já tínhamos um espaço de troca de experiências pedagógicas no espaço da coordenação de ano..”
			“É interessante, mas as acções dão-nos conhecimentos que ainda não temos...”
		Imposições de natureza social e da cultura do seu grupo profissional	“Nas acções que somos obrigados a frequentar, debatem-se os temas de forma geral, sem concretizar...aqui debatemos os temas de forma mais concreta e relacionada com a nossa escola...”
			“Como somos obrigados a frequentar acções de formação fora da escola sobra-nos pouco tempo para fazer este tipo de coisas...”
	Reflexão como factor de promoção do desenvolvimento profissional		“Quando pensamos em desenvolvimento profissional pensamos sempre em acções de formação... as conversas que tivemos também nos ajudaram na solução dos nossos problemas...”
			“Discutir os assuntos em conjunto acaba sempre por contribuir para o nosso desenvolvimento, mais do que frequentar acções...”
			“Pensar nos problemas em conjunto fez-me pensar que o desenvolvimento profissional não é só acções de formação...”

Quadro 1 - Contributo da reflexão durante a construção do Projecto Educativo para O desenvolvimento profissional dos professores

Definimos duas categorias de análise das respostas à pergunta aberta colocada no questionário: Convicção dos professores relativamente à relevância educacional da reflexão conjunta e reflexão como factor de promoção do desenvolvimento profissional.

Cada uma dessas categorias de análise foi subdividida em subcategorias reveladoras do pensar dos professores acerca da relação entre os processos de reflexão desenvolvidos e o seu desenvolvimento profissional. Cada uma das categorias apresenta alguns indicadores, sendo cada um dos referidos na tabela equivalente à resposta dada por um professor, tendo sido transcritas todas as respostas obtidas.

Do grupo de professores envolvidos, menos de 50% respondeu a esta questão. Subdividimos a primeira categoria em três subcategorias: Potencialidades da reflexão e colaboração entre professores; Irrelevância da reflexão e colaboração entre professores e Obstáculos de natureza social e da cultura do seu grupo profissional.

Em relação a potencialidades da reflexão e da colaboração entre professores, a que responderam sete professores, as respostas indicam-nos que as reuniões realizadas mensalmente foram para estes docentes positivas, uma vez que proporcionaram oportunidade para aprender, evoluir e mudar de ideias, como podemos observar na tabela acima. Quatro professores consideraram irrelevante a reflexão e tentativas de trabalhar em colaboração, referindo que não conseguem definir se contribuiu ou não para o seu desenvolvimento, que era algo que já faziam no espaço de Coordenação de Ano, não trazendo nada de novo e que apesar de interessante, as acções de formação, por lhes darem conhecimentos novos são mais importantes.

Por imposições de natureza social e da cultura do seu grupo profissional, segunda subcategoria de análise desta categoria, quisemos referir constrangimentos ao desenrolar de acções desta natureza. Podemos verificar que os professores consideram que a reflexão é um momento que consideram poder ser vantajoso para a sua prática, referindo, no entanto que o tempo ocupado com acções de formação que são obrigados a fazer lhes retira tempo para poderem participar em momentos de reflexão conjunta que nos parece considerarem de utilidade.

No que respeita à segunda categoria definida: reflexão como factor de promoção do desenvolvimento profissional, podemos verificar que três dos professores inquiridos referiram que os momentos de reflexão permitiram o seu desenvolvimento profissional.

Apesar de subdivididas as respostas em categorias e subcategorias, pensamos poder ser útil e vantajoso fazer uma análise de conjunto das respostas obtidas. Assim, consideramos que no conjunto das respostas recolhidas se pode verificar que os docentes consideraram os momentos de reflexão conjunta como potenciadores do seu desenvolvimento profissional.

Queremos de novo referir que apenas metade dos professores inquiridos responderam a esta pergunta, facto que pode dever-se à situação em que os professores responderam ao questionário: numa reunião, com pouco tempo para responder, e outras preocupações que não as respostas ao questionário. Pensamos à partida e antes de entregar o questionário para resposta numa reunião que a situação poderia ser negativa, o que pensamos, veio a confirmar-se pelo reduzido número de respostas conseguidas. Não queremos no entanto

deixar por explicar os factos que nos levaram a tal opção/decisão. Queríamos que este segundo questionário fosse respondido no início deste ano lectivo, depois de o Projecto Educativo por eles construído lhes ter sido entregue e ter sido discutido em Conselho de docentes. Queríamos também que tivessem tempo para poder começar o seu trabalho ao nível da elaboração de documentos (Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Turma) para podermos comprovar da eficácia de um Projecto Educativo construído em conjunto e de forma consciente e participada. Assim, o segundo questionário apenas foi entregue aos professores no início do mês de Outubro de 2007. Condicionismos no prazo de entrega desta investigação para defesa na Universidade (final do mesmo mês de Outubro) obrigaram-nos a optar por propor a sua resposta no espaço de uma reunião, já que não havia tempo para entregá-lo e esperar pela sua entrega por parte dos docentes. Pensamos como atrás referimos que isso condicionou tanto a qualidade como a quantidade das respostas obtidas. No entanto esta foi a única hipótese que nos restou.

Pelas respostas dos professores, podemos, no entanto, concluir que de uma maneira geral os professores pensam que os espaços de reflexão proporcionados ao longo da concepção do Projecto Educativo, contribuíram para que a reflexão fosse fomentada o que consequentemente contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. Neste sentido, a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. Para além dos professores envolvidos, pensamos que também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos.

A reflexão é considerada benéfica para que a escola melhore e para que eles próprios se desenvolvam: alguns professores referem que a troca de ideias em contexto poderia ser mais útil do que as acções de formação que são obrigados a frequentar, uma vez que no espaço escola, a reflexão se faz acerca de aspectos concretos e do seu conhecimento, enquanto numa acção de formação os problemas são sempre colocados numa abordagem descontextualizada.

No que respeita a saber se o efectivo envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo potenciou atitudes e competências colaborativas (questão 11),

promotoras do seu desenvolvimento profissional, a maioria dos professores referiu que contribuiu muito ou em parte.

Acreditamos que não é num espaço tão curto de tempo como aquele em que tentamos promover essas atitudes que elas se manifestam inteiramente. Pensamos por isso que a metodologia de participação activa na elaboração/concepção do Projecto Educativo contribuiu para que se comesçassem a desenvolver atitudes colaborativas, no entanto é nossa convicção que para que essas competências e atitudes fossem realmente desenvolvidas e contribuíssem efectivamente para o desenvolvimento profissional dos professores, seria necessário dedicar-lhes mais tempo e continuar a trabalhar ao nível das Coordenações de Ano nesse sentido.

Actualmente, o desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo complexo de desenvolvimento tanto pessoal como social, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos, condicionado por factores de natureza cognitiva, afectiva e social, animado por interacções sociais, vivências, experiências, reflexões e aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se desenvolve a actividade profissional.

Este processo de desenvolvimento pode ser difícil e complexo pois envolve alterações a diversos níveis: crenças, conhecimentos e práticas, o que reforça a nossa opinião de que só como acto continuado e prolongado no tempo e de acordo com o contexto envolvente ele pode ser realmente proveitoso.

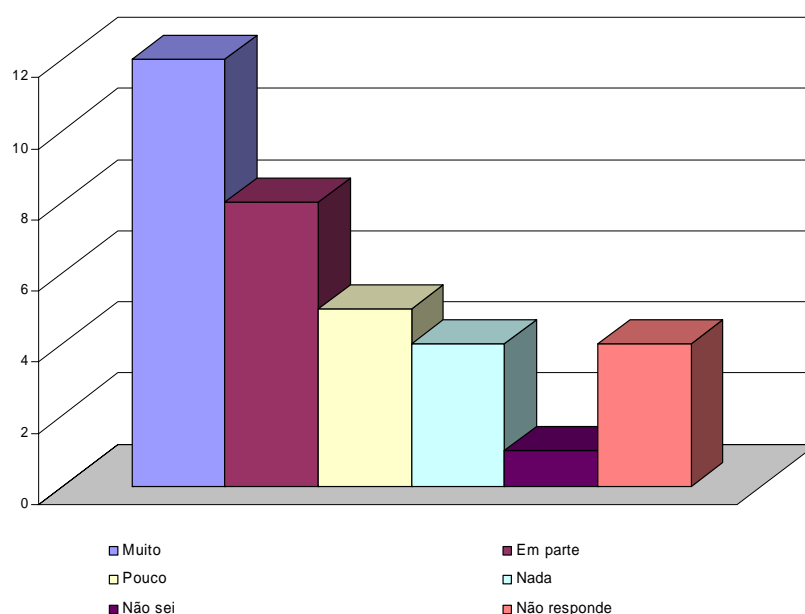


Gráfico 32 - Concepção do Projecto Educativo como elemento potenciador de competências promotoras do desenvolvimento profissional dos professores

Nota-se, como podemos verificar no gráfico acima, pelas respostas dos professores, quando se lhes pede para fundamentarem as suas respostas indicando de que modo essas atitudes e competências foram potenciadas ou de que modo isso poderia ter acontecido, que consideraram o espaço de reflexão como algo positivo que contribuiu para a troca de ideias e para que se trabalhe neste ano lectivo muito mais do que em anos anteriores com base no Projecto Educativo.

No quadro abaixo, assinalamos algumas das respostas que consideramos mais indicativas do sentimento dos professores envolvidos no que respeita a indicar de que modo as atitudes e competências potenciadas pelo trabalho desenvolvido conjuntamente na elaboração do Projecto Educativo foram ou poderiam ter sido potenciadas.

Para a análise das suas respostas, definimos três categorias de análise: Desenvolvimento do potencial de colaboração entre professores; estimulação de uma atitude reflexiva acerca das suas metodologias de ensino e obtenção da confiança necessária ao envolvimento em novos desafios.

Na primeira categoria definida, foi referido o interesse das atitudes colaborativas no sentido de levar os professores a quebrarem o seu isolamento, saindo da sua sala, da sua turma, tomando a iniciativa de partilhar sucessos e insucessos e aprendendo com estas atitudes.

Pergunta	Categorias de análise	Subcategorias	Indicadores (exemplos de respostas dadas pelos professores)
Fundamente a sua resposta, indicando de que modo essas atitudes e competências foram potenciadas ou de que modo isso poderia ter acontecido.	Desenvolvimento do potencial de colaboração entre professores		“Os professores têm pouco hábito de colaborar, fecham-se na sua sala. Foi interessante porque nos obrigou a sair da nossa sala e trocar ideias..”
			Temos o hábito de trabalhar cada um para a sua turma. Partilhar ideias ajudou-me a colaborar mais com os colegas, a partilhar mais coisas e a melhorar a minha prática...”
			“trocar ideias e partilhar práticas acaba por ser trabalho colaborativo...”
	Estimulação de uma atitude reflexiva acerca das suas metodologias de ensino	Estimulou atitudes reflexivas	“ De alguma maneira aprendemos a partilhar de forma mais aberta as nossas opiniões...”
			estou também a trabalhar de forma mais colaborativa com as colegas que dão o mesmo ano que eu...”
			“Trocamos muitas ideias, reflectimos sobre elas e dessa reflexão construiu-se um projecto que contém o que pensamos da escola...”

		Não estimulou actividades reflexivas	“ Não trouxe nada de novo...”
			“Eu já colaborava com os colegas...”
			“reunimos tão poucas vezes e tão pouco tempo de cada vez que quase não deu para nada..”
	Obtenção da confiança necessária ao envolvimento em novos desafios		“Como todos colaboramos para construir o Projecto Educativo, este ano estamos a trabalhar mais em função dele...”
			Tivemos muitas discussões para a construção do Projecto Educativo, mas dessas discórdias saiu um projecto que penso que todos sentimos como nosso...”
			“Este ano estamos a trabalhar mais com base no Projecto Educativo ...”
			“A nossa colaboração fez com que o Projecto Educativo tenha as nossas ideias. O anterior era só um documento que não nos servia para nada. (era só para mostrar à inspecção)...”

Quadro 2 - Atitudes e competências colaborativas e desenvolvimento profissional dos professores

A análise de conteúdo levou-nos a definir como segunda categoria de análise a estimulação de uma atitude reflexiva acerca das suas metodologias de ensino e como subcategorias o facto de ter ou não estimulado e atitudes reflexivas uma vez que obtivemos respostas antagónicas. Enquanto alguns professores referiram de forma positiva, outros referiram que de nada lhes adiantou e que nada trouxe de novo ao seu dia a dia na escola.

No que diz respeito à terceira categoria de análise, entendemos pelas respostas que a construção participada do projecto educativo, considerado com um documento válido porque contém as opiniões da comunidade educativa, levou os professores a um novo desafio: trabalhar em função de um Projecto educativo que foi por eles elaborado e concebido.

Estas respostas levam-nos a acreditar que efectivamente a metodologia participada de construção do Projecto Educativo contribuiu para que se processasse uma mudança no interior do agrupamento estudado. As reflexões realizadas em torno das questões relacionadas com a concepção e valor do Projecto Educativo levaram a mudanças nas concepções dos professores, o que nos leva a concluir que quando os docentes se encontram efectivamente envolvidos o desenvolvimento desponta no seio da comunidade educativa do agrupamento, especificamente no meio dos professores do 1º Ciclo.

Questionados os participantes no estudo no sentido de saber se as estratégias /actividades desenvolvidas com vista à concepção/elaboração do Projecto Educativo foram geradoras das necessidades de formação dos professores do Agrupamento (questão 12) os docentes referiram maioritariamente que contribuíram muito ou em parte.

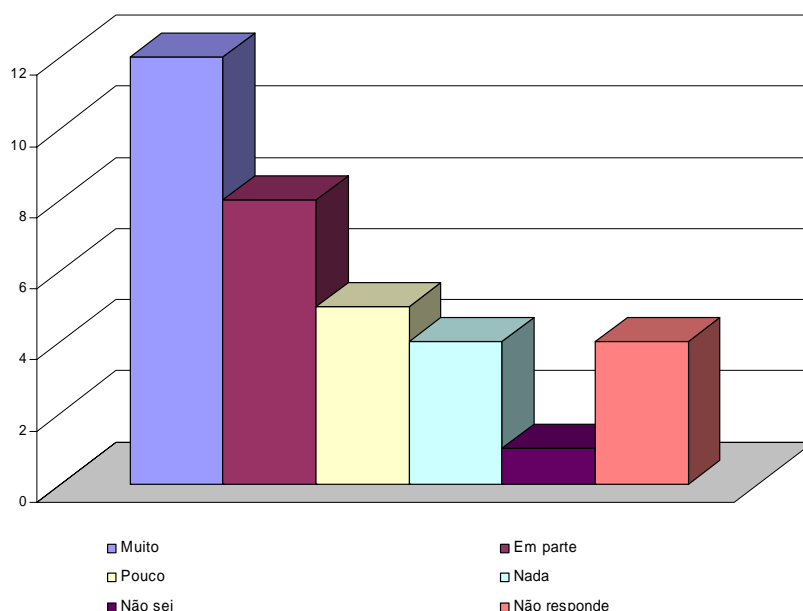


Gráfico 33 - Concepção do Projecto Educativo como elemento gerador das necessidades de formação dos professores

Quando pedido que fundamentassem a sua resposta referindo de que modo essas estratégias/actividades geraram necessidades de formação nos professores ou de que modo poderiam tê-las gerado, os docentes referiram que a reflexão os levou a sentir quais as áreas em que teriam dificuldade, face aos problemas definidos no Projecto Educativo.

No quadro abaixo podemos encontrar algumas das respostas que consideramos mais significativas:

Pergunta	Categorias de análise	Subcategorias	Indicadores (exemplos de respostas dadas pelos professores)
Fundamente a sua resposta, referindo de que modo essas estratégias/ actividades geraram necessidades de formação nos professores ou de que modo poderiam tê-las gerado.	Consciencialização das dificuldades e dos obstáculos com que se deparam na sua actividade profissional	Tomada de consciência das necessidades de formação	“Fizeram-me pensar que era necessário formação em algumas áreas para resolver os problemas do Projecto Educativo...”
		Procura de diferentes áreas de formação	“ Normalmente os professores focam-se mais nos problemas de ordem pedagógica e didáctica. Pensamos sobretudo em formas de resolver os problemas de aquisição de competências dos nossos alunos. As reuniões das Coordenações em

			que discutimos os problemas do Agrupamento levaram-nos a pensar em problemas que nada tem a ver com a matéria a leccionar propriamente dita, mas com outros assuntos que indirectamente afectam a nossa prática e as aprendizagens dos alunos. Geraram por isso mesmo necessidades em áreas de formação que por norma não contemplamos, nas nossas escolhas quando decidimos fazer formação...”
	Situat as experiências de aprendizagem dos professores no contexto em que trabalham	Detectar áreas de formação em que sentem dificuldade	“Não definimos problemas só por definir. Foram reflectidos e discutidos. Por isso mesmo acabamos por cair nas nossas dificuldades em resolvê-los...”
		Focalizar a formação nos problemas da escola	“Ao reflectirmos sobre os problemas do Agrupamento acabamos também por reflectir acerca das nossas dificuldades em resolvê-los.”
	Envolvimento num processo contínuo de auto-formação.	Assumpção da necessidade de reflexão	“Quando reflectimos sobre os problemas acabamos também por pensar de que modo vamos resolvê-los. Isso gera necessidades de formação...”
		Reflexão como auto formação	“É mais fácil definir os problemas do que definir em que áreas temos de fazer formação para os resolver...”

Quadro 3 - Concepção do Projecto educativo como elemento gerador de necessidades de formação

As respostas dos professores inseridas nas categorias e subcategorias definidas mostram-nos que a reflexão realizada com vista à definição dos problemas a constar no Projecto Educativo do Agrupamento levou os professores a esclarecer as suas necessidades de formação.

A formação docente, entendida como uma dimensão de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional, não pode continuar a ser vista como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, livros, técnica).

Este processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos e relações sociais que produzem um conjunto de valores, saberes e atitudes, que imprimem significados ao fazer educativo. Por essa razão, torna-se fundamental a valorização de paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias.

Formar pessoas no mundo actual é defrontar-se com a instabilidade e a provisoriedade do saber, pois as verdades científicas perderam o seu valor absoluto na compreensão e

interpretação de diversos fenómenos. Com tal perspectiva, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre teoria e prática, configura-se como um dos grandes desafios para a formação de professores. Vivemos num tempo de insegurança e incertezas. Velhos paradigmas perderam a sua força explicativa, e agora outros surgem sem, contudo, mostrarem ainda o seu contorno e a sua configuração delineados. A tensão constante entre a sociedade denominada moderna e a pós-moderna mostra-nos que, enquanto a primeira foi marcada significativamente pelo método científico racional adoptado como explicação e controle da natureza humana, na segunda, a dúvida está em toda parte, a tradição coloca-se em retirada e as certezas morais e científicas começam a perder a sua credibilidade absoluta.

No paradigma denominado racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista-cientificista, o ensino faz-se a partir de modelos e teorias extraídos de várias ciências, tornando o professor um aplicador das teorias às situações concretas em sala de aula. No paradigma denominado comunicativo-dialógico, que tem por base a racionalidade comunicativa, o ensino faz-se pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional em determinados contextos de aprendizagem.

Os estudos e investigações acerca da formação de professores apontam, em geral, para a desvinculação entre o pensar e o agir como um entrave à concretização de uma prática pedagógica, considerada não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, mas como uma prática que tem em si o cerne de possibilitar uma acção dialógica, revolucionária e transformadora do mundo e das pessoas.

Pensar a relação entre teoria e prática é ter como perspectiva a abrangência da dimensão de amplitude, complexidade e incompletude do tema. Não se trata de uma questão actual em si, não é um tema novo, mas o que constantemente se renova e se revitaliza é a procura humana em responder-lhe.

Entendemos assim que os professores, nas suas acções educativas, lidam com a apropriação do conhecimento sistematizado, os significados da cultura, a construção dos saberes escolares e a dinâmica da própria organização do espaço escolar. O processo de formação de professores caminha a par e passo com a produção da escola em construção, por meio de acções colectivas, desde a gestão, às práticas curriculares e às necessidades dos professores.

Tais considerações não podem estar desvinculadas da definição e concretização de políticas públicas que valorizem efectivamente o professor como um ser que tem saberes

próprios, advindos da experiência, e é capaz de contribuir significativamente para as discussões acerca do seu trabalho docente, na construção do conhecimento e da escola. Torna-se necessário estabelecer políticas públicas que garantam a participação activa dos professores nas várias instâncias de decisões do processo educativo, considerando-se a necessidade e o direito à formação.

Diante das perplexidades do tempo presente, a escola necessita dar novo significado à sua função social e mostrar-se como “um ambiente formador de identidades dos sujeitos históricos que nela convivem na compreensão dos valores, atitudes, sentimentos e emoções que integram o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes” (Feldmann, 1999).

Efectivar mudanças na escola é compartilhar da construção do Projecto Educativo que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo colectivo, mas, dialecticamente, essa construção não se desenha sem a existência e articulação dos projectos existenciais das pessoas envolvidas. Estes, ao serem explicitados, revelam as suas crenças, concepções e valores, dando sentido ao fazer educativo.

7.5 - Práticas Colaborativas e Supervisão

Investigar a supervisão é deparar-se com estratégias de formação fragmentadas e heterogêneas, indefinidas ou mesmo ausentes; é ser-se confrontado com as contradições dos modelos de formação existentes e com um trabalho falho de alicerces abalizadamente comprovados. Stones (1984) atribui esta situação à falta de uma definição clara de objectivos e finalidades de ensino em articulação com os da supervisão de professores. Por sua vez, Fullan (1995) considera que a falta de uma direcção comum entre a formação e a prática pedagógica do professor condiciona e limita seriamente o desenvolvimento profissional, relegando-o para acções de formação “ad hoc” ou para uma retórica difusa.

Acreditamos que os rumos a ser trilhados deverão ser os da aproximação entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, entre supervisores da universidade e da escola, entre supervisores e professores, e entre estes e os seus alunos. *Fazer* supervisão com essa aproximação é o caminho que leva a valorizar o conhecimento que é (re)construído com a prática, capaz de gerar e produzir teorias situadas e relevantes, porque nascem das conexões

e relações dialógicas e interactivas entre um saber teórico e um saber experiencial que é vivido em situações pedagógicas únicas e complexas, incertas e ambíguas.

Num mundo em constante mutação e onde já nada é tido como certo, torna-se premente o desenvolvimento de atitudes e capacidades colaborativas e reflexivas. Afinal, tal como pergunta Sá-Chaves (2000: 122), “como seria se não acreditássemos todos que existem sempre hipóteses alternativas e que, se não existissem, as inventaríamos?”

Só assim podemos falar de desenvolvimento pessoal e profissional; só assim podemos avançar num caminho de autonomização e emancipação pessoal e profissional.

As estratégias formativas e supervisivas utilizadas nesta investigação foram variadas, valorizando-se tarefas de consciencialização de teorias, conhecimentos, necessidades, prioridades e dilemas colaborativamente, pela leitura de textos informativos. Todavia, a estratégia formativa principal consistia no desenvolvimento de pequenos projectos de investigação-acção colaborativos, de enfoque na teoria e/ou prática dos participantes, conduzidos em contexto profissional.

Mais do que simples observadores, os professores foram envolvidos na identificação dos problemas na implementação de mudanças adequadas ao seu contexto particular, reflectindo sobre elas e actuando em concordância. Quando realizada colaborativamente, a investigação-acção potencia as oportunidades de resolução de problemas e “a coragem para criticar e negociar a mudança das estruturas curriculares que enformam as práticas dos professores” (Elliott, 1991: 56). A investigação-acção constitui, afinal, como afirma este autor, uma forma de “resistência criativa”; porque abala e transforma uma velha cultura profissional de professores baseada em fórmulas e preservada em rotinas.

A última questão do nosso questionário II prendia-se com o trabalho supervisivo desenvolvido pela investigadora. Foi portanto pedido aos professores que identificassem os papéis desempenhados e a forma como a investigadora/supervisora os desempenhou e se a forma como os desempenhou teve ou poderia ter tido impacto no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos.

Ao iniciar este trabalho definimos para nós mesmos alguns itens que consideramos fazerem parte do papel do supervisor e quisemos pô-los em prática nas reuniões que realizamos com as Coordenações de ano. Assim, definimos como papéis do supervisor os seguintes itens:

1. Informar - fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito dos temas discutidos, em função dos objectivos e necessidades dos professores envolvidos

2. Questionar - problematizar o saber e a experiência: colocar em questão o que parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade do que observa, equacionar os problemas da prática, confrontar opções alternativas, encorajando o professor a assumir uma postura reflexiva.
3. Sugerir - a partir da informação e da problematização, propor ideias, práticas e soluções.
4. Encorajar - no âmbito do relacionamento interpessoal, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão.
5. Avaliar - avaliar, no sentido lato do termo, fazer juízos de valor. A avaliação, enquanto processo formativo e não de classificação.

Pensamos pelas respostas recolhidas no questionário II, e que podemos consultar na tabela da página seguinte, que o nosso papel de supervisora se desenrolou em conformidade com o que havíamos definido e que, de algum modo, os debates em torno do projecto educativo e do desenvolvimento profissional serviram para que se promovesse a discussão e a reflexão entre os professores do Agrupamento.

O quadro que se segue regista as respostas obtidas no questionário II.

Tendo por referência o trabalho desenvolvido pela investigadora nas reuniões de Coordenações de Ano:

Identifique os papéis desempenhados e a forma como os desempenhou.		Considera que a forma como a investigadora desempenhou esses papéis teve ou poderá ter impacto no seu desenvolvimento profissional? Fundamente a sua resposta.	
Categorias	Indicadores	Categorias	Indicadores
Fornecer informação, relevante e actualizada, no âmbito dos temas discutidos	“Forneceu informação relevante e actualizada...”	Promoveu a reflexão e a discussão	“Penso que contribui para o desenvolvimento profissional uma vez que nos levou a pensar e discutir acerca de alguns temas...”
	“Propôs os temas, forneceu-nos alguma informação nova sobre o assunto e principalmente levou-nos a discutir...”		“Desenvolver-se é aprender um pouco mais. Uma vez que se promovia a discussão promovia-se também o desenvolvimento...”
	Fez-nos entender melhor os objectivos de trabalhar com o Projecto Educativo e levou-nos a discutir os problemas da escola...”		“sim, porque discutimos e reflectimos sobre temas do nosso dia a dia...”
	“Propôs os temas, forneceu-nos alguma informação nova sobre o assunto e principalmente levou-nos a discutir...”		“a reflexão promove a mudança de ideias e como tal desenvolvemo-nos...”
	“Entregou-nos dados sobre os temas a discutir e fomentou a discussão...”		“discutir de forma saudável promove a mudança de ideias e isso é desenvolver-se...”
Problematizar o saber e a experiência	“Questionou algumas coisas que à partida pareciam óbvias...”	Aquisição de novos conceitos e concepções	“Sim, porque ao discutirmos acabamos por adquirir novos conceitos sobre os temas...”
	“Confrontou-nos com visões alternativas dos temas de que falamos...”		“O facto de estarmos a discutir os temas acabou por nos dar ideias novas...”
	“Teve o papel de quem está sempre “do contra” mas tentando sempre encontrar algo de positivo no que dizíamos para podermos reflectir...”		“sim, por vezes acabamos por rever as nossas concepções acerca dos temas em debate...”
	“Definiu e propôs temas para discutir e tentou contrariar as nossas posições para promover a discussão...”		“Sim, porque nos levou a rever as nossas posições...”
	“Advogada do Diabo...”		
	Levou os temas para a discussão, tentou contrariar as nossas posições para nos levar a discutir...”		
Propor ideias, práticas e soluções a partir da informação e da problematização	“Levou-nos à discussão e à reflexão fazendo a ligação entre o Projecto Educativo e o nosso desenvolvimento...”	Aquisição de novas aprendizagens	“Sim, o facto de estarmos a discutir os temas, já fez com que aprendêssemos mais alguma coisa...”
Encorajar - no âmbito do relacionamento interpessoal	“Prestou sempre atenção às nossas opiniões, mesmo quando não concordava com elas...”	Rever e repensar posições	“Sim, porque levou-nos a discutir e a repensar as nossas posições...”
	“Levou-nos a trabalhar mais em colaboração uns com os outros...”		

Quadro 4 - Trabalho colaborativo e supervisão

A consciência da existência de mudanças profundas e sucessivas, que se operam no nosso tempo com rapidez crescente, aliadas à necessária abertura da escola ao meio envolvente, provocam necessariamente alterações nas funções do professor, exigindo-lhe uma intervenção mais plena na crescente complexidade da realidade educativa e impondo-lhe uma maior participação na resolução dos problemas reais e concretos.

Para assumir os novos papéis que as transformações resultantes da acelerada transitoriedade da sociedade lhe exigem, o professor necessita de ter uma formação que o capacite para ser um profissional crítico, reflexivo e autónomo, capaz de concretizar a complexa e profunda tarefa de “formar e educar” exigida por esta nova sociedade. É sobretudo preciso, que com a sua forma de ser e estar, contribua para uma nova identidade profissional, alicerçada não só na exemplaridade das suas competências didácticas conjugadas com uma boa formação científico-educacional, mas também na exemplaridade da sua intervenção profissional.

No pressuposto de que a formação tal como tem sido concebida no nosso país, impregnada de uma forte componente teórica e técnica e orientada para a reprodução e manutenção de modelos de ensino se encontra hoje desajustada face às necessidades de uma sociedade em permanente mutação, urge repensar modelos e práticas alternativas de formação/supervisão de professores, na qual o supervisor, adquira um papel preponderante.

Enquadrados neste contexto, os rumos do desenvolvimento profissional dos professores devem orientar-se, pensamos, no sentido de considerar que a mudança de representações deve reportar-se à análise e reflexão sobre as práticas educativas do professor. Esta posição defendida por vários autores (Alarcão e Tavares, 1987; Shön, 1987; Oliveira, 1990; Garcia, 1992; Vieira, 1993), assenta no princípio de que a análise e supervisão das práticas se constitui como um instrumento formativo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, passível de se repercutir a nível de mudanças das práticas escolares. Na mesma linha de argumentação, o conceito de formação terá de ser articulado, por um lado com o conceito de reflexão, encarado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um saber-fazer pessoal, sólido, flexível e dinâmico, assente em três dimensões: o do saber (incluindo o saber-fazer), o do ser e do saber aprender, com o objectivo de preparar os professores para uma atitude de mudança (Alarcão, 1995), e por outro, com um conceito de supervisão, cuja principal função é a de ajudar o professor a monitorizar e a reflectir sobre a sua prática pedagógica com vista à melhoria do seu ensino (Wallace, 1991; Vieira, 1993).

CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminarmos esta investigação impõe-se retirarmos algumas conclusões e tecermos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido ao longo destes quase dois anos.

Primeiramente queremos voltar a frisar o factor *timing*.

Este não foi, pensamos, o melhor ano, nem a melhor altura para falar de desenvolvimento profissional a professores que se sentem desmotivados e impacientes com a aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente, principalmente no que diz respeito à sua avaliação, que de um modo ou de outro está relacionada com o seu desenvolvimento profissional.

Consideramos, pois, que esta não foi a melhor altura para investigar o desenvolvimento profissional e que esta investigação, numa qualquer outra altura teria tido resultados diferentes. Acreditamos ainda que a investigação só foi possível devido à relação de proximidade existente entre a investigadora e os participantes no estudo.

À luz da investigação crítica em educação é incontornável a reflexão sobre a missão política e social e a responsabilidade ética do investigador. As suas competências, posição académica e prestígio social devem ser utilizados para fazer avançar o grau de autonomia, emancipação, justiça e igualdade social daqueles que participam nos seus estudos. Foi isso que quisemos. Pensamos que, de algum modo, contribuímos para fazer avançar um pouco esse processo de autonomia. Necessita agora de continuação, e a proposta de continuar a reflectir sobre temas do interesse da escola e dos professores ficou lançada. Esperamos que seja continuada.

O princípio de fazer investigação com as pessoas e não apenas sobre elas é então crucial neste enquadramento paradigmático, em particular o desenvolvimento da investigação-acção participada de tipo emancipatório que mobilize processos de indagação colaborativa da acção e cujas finalidades, métodos e resultados possam também servir a

comunidade, para além do investigador ou grupo de investigação (Carr & Kemmis, 1986; Heron & Reason, 2001).

Neste sentido, pensamos que a reflexão sobre problemáticas a incluir no Projecto Educativo, levaram os professores a definir estratégias para a sua melhoria, o que pensamos poderá ter efeitos no desenvolvimento da comunidade escolar, mas também ao nível do desenvolvimento profissional individual de cada um dos envolvidos.

Também a reflexão desenvolvida sobre a acção, com vista à definição das problemáticas do Agrupamento levaram a que se partilhassem experiências que, de outro modo, talvez não tivessem sido partilhadas, discutidas e reflectidas.

O processo supervisivo neste enquadramento reflexivo crítico, orientado para a promoção da autonomia, assume-se como um processo de supervisão dialógica e democrática (Waite, 1995, 1999), visando promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações.

O papel do supervisor torna-se assim mais exigente, não se podendo cingir a uma “orientação” tradicional excessivamente centrada em si e na avaliação do trabalho realizado, assente em modelos de mestria ou de racionalidade técnica da formação de professores.

Numa perspectiva de e para a autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didáctica e em supervisão. Deve ainda possuir algumas competências investigativas que lhe permitam indagar sistemática e criticamente os contextos de formação, actuando como promotor de uma pedagogia conducente à autonomização dos envolvidos.

A indagação dos contextos deve incluir a indagação do próprio processo de desenvolvimento profissional, enquanto professor e supervisor, visando uma maior aproximação e congruência entre os princípios, finalidades e meios de (auto/hetero) formação, de natureza democrática e humanista.

Não podemos, no entanto, deixar de referir a escassez de tempo dispendido nesta investigação. Motivar os professores para trabalharem efectivamente de forma colaborativa e para realmente adquirirem o hábito de partilhar experiências, não é um trabalho para o tempo de fazer uma tese de mestrado, e para que estes mecanismos fizessem sentido e tivessem realmente uma aplicação prática, seria necessário que não terminassem quando termina esta investigação, mas que continuassem.

Pensamos que se fosse dada continuidade ao trabalho desenvolvido com as Coordenações de ano, os professores passariam realmente a encarar o seu desenvolvimento

profissional como algo a centrar preferencialmente no seu contexto de trabalho, na organização onde leccionam, centrando as suas necessidades nas necessidades do agrupamento.

Retornando à nossa questão investigativa principal:

Qual o impacto da participação dos professores na concepção do Projecto Educativo no seu desenvolvimento profissional?

Que podemos então concluir?

Podemos, pensamos, concluir que a participação dos professores na concepção do Projecto Educativo teve algum impacto no seu desenvolvimento profissional. Não apenas porque os professores participaram efectivamente na concepção do projecto, mas, porque foram desenvolvidos processos colaborativos e supervisivos que promoveram uma participação mais efectiva e uma reflexão mais aprofundada.

Não queremos com isto dizer que sem o auxílio de processos supervisivos a participação dos professores não teria sido efectiva. Não, queremos apenas referir que esses processos supervisivos promoveram atitudes colaborativas e reflexivas mais aprofundadas, mais orientadas para um determinado objectivo. Tal não teria acontecido, provavelmente se a discussão não tivesse sido estimulada e orientada.

Quando realizada colaborativamente e de forma orientada e organizada, a investigação-acção potencia as oportunidades de resolução de problemas e “a coragem para criticar e negociar a mudança das estruturas curriculares que enformam as práticas dos professores” (Elliott, 1991:56). A investigação-acção constitui, afinal, como afirma este autor, uma forma de “resistência criativa”; porque abala e transforma uma velha cultura profissional de professores baseada em fórmulas e preservada em rotinas.

Uma investigação-acção é de tipo emancipatório quando vai para além da melhoria da acção pedagógica e intervém na transformação do próprio sistema, nos obstáculos burocráticos ou de outra ordem que dificultem a implementação de soluções direccionadas para a melhoria da acção. É precisamente este sentido interventivo e emancipatório da investigação-acção que encontramos em Moreira (2000) quando a autora afirma: “Inovar significa romper com equilíbrios estabelecidos, criar novas linguagens e, em última análise, desafiar o poder estabelecido quando o professor reivindica a sua autonomia e autodeterminação na acção profissional” (Moreira, 2000: 139).

Resta-nos dizer que as dinâmicas realizadas para a construção do Projecto Educativo, reflectem-se no presente ano lectivo numa maior preocupação em organizar a sua actuação

(plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Turma, vários projectos em áreas diversas) em consonância com o que a comunidade escolar definiu no Projecto Educativo, o que não acontecia até aqui. Estão também, na sequência do definido no Projecto, organizadas várias sessões de debates e sessões de esclarecimento sobre temas do interesse dos vários intervenientes no processo educativo (Professores, pais, auxiliares de acção educativa).

No processo de desenvolvimento profissional, a avaliação e reflexão sobre as próprias práticas alinham-se como essenciais (Schon, 1983; Zeichner, 1993), possibilitando uma reformulação crítica do ensino que contribui para a progressiva melhoria da qualidade dessas práticas.

No sistema educativo actual cruzam-se dois eixos que contribuem para essa relevância: por um lado, o movimento de autonomia das escolas, ampliando a responsabilidade destas ao desenvolvimento qualitativo da comunidade educativa; por outro lado, a perspectiva de formação centrada nas escolas, tidas como contexto de desenvolvimento profissional primordial, evitando-se a sua “deslocação” para fora da escola (Alarcão & Tavares, 2003; Canário, 1998). A responsabilização e a capacidade reflexiva encontram-se interligadas com a avaliação, que se assume como ferramenta de formação e de desenvolvimento.

Aproximamo-nos do conceito de investigação-acção, na definição de Ledoux (1983, cit. por Simões, 1990), de produção de conhecimentos ligada à modificação de uma realidade social dada, com a participação activa dos interessados, valorizando o seu carácter colaborativo, situacional, participativo e auto-avaliativo.

As fases comportadas pelo processo cíclico de investigação-acção: planeamento, acção, observação e reflexão, exigem um papel activo por parte dos professores na formulação tanto dos seus propósitos e objectivos como dos meios para os atingir. A avaliação e a reflexão são processos necessários para se perceber o progresso alcançado e explorar a aprendizagem que está para vir.

Também nós, num duplo papel de investigadores e instigadores de diferentes formas de viver a escola, sentimos ter sido benéfico para o nosso desenvolvimento. Todo o caminho percorrido e a partilha realizada nos fizeram crescer enquanto profissional docente.

Quanto ao desenvolvimento profissional, terminamos citando Nóvoa (1997) quando deixa clara a importância de os professores assumirem o papel de produtores da sua profissão, apontando, em relação ao desenvolvimento organizacional, para uma necessária comunhão entre a formação docente e os projectos da escola. A esse respeito reitera a ideia

de que a formação e consequentemente o desenvolvimento profissional dos professores deve dar-se no dia a dia dos professores, na escola.

Concordamos com esta ideia. Falta à escola encontrar os mecanismos para que tal aconteça.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, R. D. (1982). Teacher development: A look at changes in teacher perception and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), 40-43.

AFONSO, A. J. (1995). O novo modelo de gestão e a conexão tardia à ideologia neoliberal. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8, nº 1. Braga: IEP/UM, pp. 73-86.

AFONSO, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Tese de Doutoramento. Braga: UM.

AFONSO, A. J. (1999). A autonomia como tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas. In *Perspectivas sobre Territorialização*. Dossier território educativo, nº5. Porto: DREN.

AFONSO, N. & VISEU, S. (2001). Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias. In BARROSO, J. (org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 5*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.

ALLAL, L. et al. (1986). - *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (1989). Para uma revalorização da didáctica. *Aprender*, 7, 5-8.

ALARCÃO, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela e J. Ferreira (eds.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Actas do IV Encontro Nacional da AIP ELF/ AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 723-732.

ALARCÃO, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In CAMPOS, B. P. (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I, & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.

ALARCÃO, I. et al (1992). Teacher education development in the 90s in Portugal. *European Journal of Teacher Education*, 15 (3), 191-196.

ALBALAT, V. B. (1989). *Proyecto Educativo, Plan Anual del Centro, Programación Docente y Memória*. Madrid: Escuela Espanola.

ALONSO, L. G. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

AMARAL, M. J. et al (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

AMIGUINHO, A. (1992). *Formação e inovação. O projecto “ECO” em Arronches: um estudo de caso centrado na vivência e na apropriação do percurso de formação pelos professores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

ANDERSON, C. (1982), The search for school climate - a review of the research. *Review of Educational Research*, nº 3, 368-420.

APPLE, M. W. (1986). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey- Bass.

ASKEW, S.; CARNELL, E. (Ed). (1998). *Transforming learning: individual and global change*. London: Cassell.

AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto. Edições Asa.

BADDELEY, A. D. (1976). *The psychology of memory*. New York: Harper & Row.

- BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N.A. (1986). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: McGraw-Hill,
- BARROSO, J. (1993). O Projecto “Super Star”. *Correio Pedagógico*, nº 72. Porto.
- BARROSO, J. (1994). Do Projecto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola. *Noesis*, 31, pp. 26 - 28.
- BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. (org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas (Estudo Prévio realizado de acordo com o Despacho nº130/ME/96)*. (1ªedição). Lisboa: Editorial do Ministério.
- BARROSO, J. (org.). (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- BARROSO, J. (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERREN, E. ; HAMELINE, D. ; BARROSO, J. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: ASA.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- BELCHIOR, F. H. (1990). *Educação de adultos e educação permanente: a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros horizonte.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BILHIM, J. F. (1996). *Teoria organizacional - Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BLASE, J. & ANDERSON, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment* . London: Cassell.
- BOLÍVAR, A. B. (1993). "Culturas profesionales en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 219, pp. 68-72.

- BOGDAN, R. e TAYLOR, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: Aphenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUNET, L. (1988). *Climat e culture d`ecole*. Mons: Université des Mons Mainut.
- BRUNET, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In NÓVOA, A. (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- BURKE, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal, and redirection*. New York: Falmer Press.
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper.
- CABRAL, R. (2000). *O último voo de Ícaro*. Lisboa. Instituto João de Deus.
- CAMPOS, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- CANÁRIO, R., & SANTANA, I. (1996). Formação contínua de professores e contextos de trabalho: Análise da oferta do ensino superior. In ESTRELA A. et al. (Orgs.), *Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE: Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (Volume II, pp. 405-417). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1998). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANOTILHO, J. J. G. (1993). *Direito Constitucional* (6ª edição). Coimbra: Almedina.
- CARLGREN, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. in *Journal of Curriculum Studies*. vol. 31. n.º 1. (43-56).
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1995): Profesor como investigador: Os aportes da Investigación-Acción, in VIEITES, M. F. (coord.): *Formación, Transición e Empleo*, Vigo: Ediciones Xerais de Galicia, pp. 40-50.
- CARTER, K. et al. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.

- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- CARVALHO, A e DIOGO, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento,
- CAVACO, H. (1991). Ofício do Professor. O tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. (1983). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw Hill.
- CHARLOT, B. (1976). O Mito da Negociação das Necessidades. In *Education Permanente*, nº 34.
- CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (1999). *Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, L. (1993). *A Avaliação Formativa: que desafios?* Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Ed. Asa.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* . Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, J. A. (1992). “Projecto Educativo da Escola: O Instrumento Organizacional da Autonomia”. *Correio Pedagógico*, nº 65.
- COSTA, J.A. et al. (org.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COUCEIRO, M.L.P. (1992). *Processos de Auto-Formação: Uma produção Singular de Si-Próprio*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- COUCEIRO, M. L.(1995). Autoformation et conscientisation du sujet féminin. *Education Permanente*, nº 122, , p.56-63. Paris.

- CURADO, A. P. (1994). A construção do P.E.E.. In *Noesis*. 31.
- CURADO, A. P. (1994). A investigação sobre o P.E.E.. In *Noesis*. 31.
- DALE, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEAL, T.; KENNEDY, A. (1988). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. London: Penguin.
- DIAS DA SILVA, M.H.F. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.º 44, pp. 33-45.
- DIAS, R. E. & LOPES, A. C. (2003) Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Edução e Sociedade* vol.24, nº 85, p.1155-1177.
- DOMINICE, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DOYLE, W. (1979). Making managerial decisions in the classroom. In DUKE D. L. (Ed.), *Classroom management: The 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. In WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- DUBAR C.(1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- EDELFEIT, A. e JOHNSON, M. (1975). *Rethinking in-service education*. National Education Association. Washington.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (1991). *action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- ESCUADERO MUNÓZ, J. M. (1990). Dispõe a reforma de um modelo teórico? *Cuadernos de Pedagogia* nº 181, p.88-92. Barcelona.

- ELLIOTT, J. (1991) *Action research for school change*. Philadelphia: Open University Press.
- ESTÊVÃO, C. V. (1995). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas. A Mitologia Racionalizadora de um Forma Organizacional Alternativa. In *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1. Braga: IEP/UM, pp. 85-98.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998). A privatização da qualidade na educação e suas privações. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 27, pp.117-127.
- ESTÊVÃO, C. V. (1999). Cidadania organizacional e políticas de formação. In *Revista de Educação*. Vol. VIII, nº1, pp. 49-56.
- ESTÊVÃO, C. V. (2001). (In)Variações nas Políticas Educativas. O dever de modernizar e o direito à justiça. In *Formação e Avaliação Institucional*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 11-30
- ESTÊVÃO, C. V. & AFONSO, A. J. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional: Profissionalidade docente nos ensinos público e privado», In *Inovação*, Vol. 4, nº 2/3, pp. 155-165.
- ESTRELA, M.T. (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, in TEIXEIRA, M. (org) *Ser Professor no limiar do sec XXI*. Porto: Porto Editora.
- FAURE, E. (Coord). (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- FEIMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R. E. (1986). *The cultures of teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.). New York: MacMillan
- FELDMANN, M. G.(1999). Escola Pública: Representações, desafios e perspectivas in ALONSO, M. *O Trabalho Docente. Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Pioneira.
- FENSTERMACHER, G., BERLINER, D. (1985). Determining the value of staff development. *Elementary School journal*, V 85, n. 3, p. 281-314.
- FISCHER, G. N. (1978). *La formation quelle utopie! Questions autour d'une expérience pédagogique avec des comités d'entreprise*. Paris: Epi.
- FLORES, J. I. R. (1998) *El equipo docente como modelo de autoformación. Investigación en la Escuela*, nº 34.

- FREITAS, L. C. (1991). Organização do trabalho pedagógico. *Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação*. Novo Hamburgo.
- FREITAS, H.C.L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, v. 24, nº 85, p. 1095-1124. Campinas.
- FORMOSINHO, J. (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In *O Ensino*, 7/10, pp. 101-107.
- FORMOSINHO, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. *Cadernos Municipais, Revista de Acção Regional e Local*, n.º 38-39.
- FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for passivity. A study of Portuguese education (1926-1968)*. Londres: University of London.
- FORMOSINHO, J. ; MACHADO, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In: COSTA, J.A. et al . (Org.). *Liderança e Educ. Soc.*, vol. 24, nº 85, p. 1319-1340, Dezembro 2003. Campinas. - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FULLAN, M.G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In JOYCE B. (Ed.), *Changing School Culture Through Staff Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press.
- FULLAN, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), pp 230-235.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), pp 207-226.
- FULLER, F. F., & BOWN, O. H. (1975). Becoming a teacher. In RYAN, K. (Ed.), *Teacher Education: The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* Chicago: University of Chicago Press.
- GATHER THURLER, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In: BONAMI, M.; GARANT, M. (dir.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruxelles: de Boeck.

- GARCIA ALVAREZ, (1987). Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo. In *Accion Educativa*, nº 23. Madrid.
- GARCÍA, C. M. et al (1995). La innovación como formación. In MEDINA, A. e VILLAR, L.M. (coord.) . *Evaluación de Programas Educativos, Centros e Profesores*, Madrid: Universitas, pp. 425-460.
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. (1991). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed,
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GUSKEY, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), pp 5-12.
- GUSKEY, T. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. & GOODSON, I. (1996). *Teachers professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press.
- HARTLEY, D. (2001). El Estado evaluador y la autonomía de la educación: motivo de reflexión?. In SMYTH, J. (ed.). *La Autonomía Escolar: Una perspectiva crítica* Madrid: Ediciones Akal, pp. 119-137.
- HARTUP, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- HERON, J. & REASON, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research ‘with’ rather than ‘on’ people. In REASON, P. & BRADBURY, H. (eds.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- HICKMAN, C. e SILVA, M. (1984). *Creating excellence: managing corporate culture, strategy, and change in the new age*. New York: NAL Books.
- HYPOLITTO, D. (2001). O professor como profissional reflexivo. In. *A formação do professor e o estágio supervisionado*. São Paulo.

- HOPKINS, D. et al. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell,
- HOWEY, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperativ. *Journal of Teacher Education*, vol.36, nº 1, pp.58-64.
- HUBERMAN, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp 5-16.
- HUBERMAN, M. (1989b). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- HUNT, D. (1971). *Matching models in education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- INGVARSON, L. (1990). Schools: Places where teachers learn. In CHAPMAN, J. (Ed.). *Schoolbased decision-making and management*, p. 163-182), London: The Farmer Press.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KATZ, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, pp 50-54.
- KAZDIN, A. E. (1989). Developmental psychopathology: Current research, issues, and directions. *American Psychologist*, 44, pp 180-187.
- KOUZES, J.& POSNER, B. (1990). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAFOND, A. et al. (1997). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- LANDSHEERE, G. (1997). *A pilotagem dos sistemas de educação*. Porto Edições Asa
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- LIMA, L. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp 119 - 139
- LIMA, L. C. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. In *Inovação*. Vol. 9, nº 3, pp. 283-297.
- LIMA, L. C. (1999). E Depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 12, nº1, pp. 57-80.

- LIMA, L. C. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- LEAL, L.C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. tese de Mestrado. Lisboa: APM.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (1995). The Promise Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal. In *Educational Review*. Vol. 47, nº 2, pp. 165-172. Birmingham.
- LERNER, R. M., & HULTSCH, D. F. (1983). *Human development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- LIBÂNEO, J. C. (2000). A formação do professor e o ensino como actividade crítico-reflexiva. In *Apostila de Textos Básicos*.
- LOTTO, L. et al. (1980). Understanding planning in educational organizations: generative concepts and key variables. In. CLARK, D et al. (eds). *New Perspectives on Planning in Educational Organizations*. San Francisco: FarWest Laboratory.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo.
- LUDKE, M. e BOING, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol.25, nº 89, pp.1159-1180.
- MACEDO, L. (1994). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo,
- MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MADEIRA, A. (1995). A Importância do Diagnóstico da Situação na Elaboração do Projecto educativo de Escola. *Inovação*, vol. 8, nº 1 e 2, pp. 167-189
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MEDEIROS, R. N. (2004) Professores-profissionais e profissionais-professores: a construção de um professor. In *IV Seminário de Pesquisa em educação - Região sul*. Curitiba.

- MERTENS, S. (1982). Teacher centers: Support for professional practice. *Journal of Teacher Education*. 33(2), pp.7-12.
- MERRIAM, S. (1988). *A case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- MONTEIRO, A. M. (2000). A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In. CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MOREIRA, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In ROLDÃO, M. C. & MARQUES, R. (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- MORENO, J. A. (1995). *Motivação de professores: Estudo de factores motivacionais em professores empenhados dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do concelho de Almada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- MUCCHIELLI, R. (1981). *Opinions et changement d'opinion: connaissance do problème, application et pratique*. Paris: Editions ESF.
- NOFFKE, S. (1990). Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.) *Handbook of research on teaching*. 4.ed. Washington, D. C.: Aera.
- NÓVOA, A. (1988). A Formação tem que passar por Aqui: As Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In NÓVOA, A. , FINGER, M., (Org.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Dep. De Recursos Humanos da Saúde.
- NÓVOA, A. (1991). Concepções e Práticas da Formação Contínua de Professores. In *Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- NÓVOA, A. (1991): A formação entre a pessoa-professor e a organização escola. *Inovação*, Vol. 4(1), pp. 63-76.
- NÓVOA, A. (coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D.Quixote.
- NÓVOA, A. (org.) (1994). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora
- NÓVOA, A. (1995). Uma Educação que se diz Nova. In CANDEIAS, A. et al. *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima Álvaro Viana de Lemos (1923 - 1941)*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (2002). *Os professores e o novo Espaço Público da Educação. Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

- NÓVOA, A., & FINGER, M. (Eds.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- OLIVEIRA, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*.vol.25, nº 89, pp.1127-1144.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (org.). (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- PERES, A. N. (1996). "Initial teacher education and life-long learning for teachers: Portugal in the last twenty years between utopia and reality", in SANDER, Th. & VEZ, J. M. (Eds). *Life-Long Learning in European Teacher-Education*. Osnabrück: pp. 172-187.
- PERES, A. (1999). *Educação Intercultural - Utopia ou Realidade?*, Porto: Profedições.
- PEREIRA, M. F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de professores. Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1995). O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1994a). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager as part de folie. *Cahiers pédagogiques*, nº 325, pp.68-71.
- PERRENOUD, P. (1994b). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. In *Société suisse de recherche en éducation, Le changement en éducation*. Bellinzona : Ufficio studi et recherche. pp.29-48.
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (2000). *Novas Competências Profissionais para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed Editora

- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: ASA.
- PETERS, T.; WATERMAN JR., R. (1987). *Na senda da excelência*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote.
- PIAGET, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. MUSSEN (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol.1. History, theory, and methods*. New York: John Wiley & Sons.
- PONTE, J. P. (1994). Do tangram ao cálculo das áreas: Procurando pôr em prática os novos programas. *V Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Leiria.
- PONTE, J. P. et al (Eds.) (1995). *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?*. Lisboa: SEM-SPCE.
- PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM.
- PONTE, J. P. et al (1991). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática*. Lisboa: IIE.
- QUEIRÓS, M.L.N. V. B. (1997). *Avaliar para ensinar e aprender: concepções e práticas de professores do 3º Ciclo*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa.
- REBELO, T. et al. (2001): Aprendizagem organizacional: relações e implicações. in *Psychologica* nº 27, pp. 69-89.
- REIFERS, J.-L. et al. (1996). *Accomplir L'Europe par L'Education et la Formation*. Groupe de Reflexion sur L'Education et la Formation - Rapport.
- REUCHLIN, M. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- REY, R. e SANTAMARIA, J. M. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro: de la teoria a la accion educativa*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- RICHARDSON, V.; PLACIER, P. (2001). Teacher change. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association.
- RODRIGUES, D.(2001). *A educação e a diferença*. Porto: Porto Editora

- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, M.L. (1997) - *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- RODRIGUEZ, M. L. (1985). El ideário educativo, In. SAENZ, O et al. (dir.). *Organización Escolar*. Madrid: Anaya.
- ROSA, J. C. (2000). O saber e o ensino. In *ANAIS - Educação e Desenvolvimento 2000*. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SAINSAULIEU, R. (1991). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques. Dalloz.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D.(1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226, pp 81-87.
- SANTOS, D. (1996). Cientistas de palmo e meio. *Noesis*, 37, pp 15-17.
- SARMENTO, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições ASA.
- SELZNICK, P. (1972). *A liderança na administração: uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: F.G.V
- SERGIOVANNI, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.
- SÉRIEYX, H. (1993). *Le big bang des organisations: quand l'entreprise, l'État, les régions entrent en mutation*. Paris: Calmann-Lévy.
- SCHEIN, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1991). *The reflective turn*. New York: Teacher College Press.
- SILVA, G. (1996). *O ensino da administração educacional. Ensaio para uma análise organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- SILVA, M.C. (1994). *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido. (Estudo de caso)*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Fac. de Psic. C. Educ. da Univ. de Lisboa.
- SILVA, M.I.L. (1993). *De l'éducation des enfants à la formation des adultes: vers une méthodologie de la recherche-action*.
- SIKES, P. (1985). The life cycle of the teacher. In BALL, S.J. & GOODSON, J.F. (orgs.). *Teachers' Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.
- SIMÕES, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, pp.39-51.
- SKIPPER, C. E., & QUANTZ, R. (1987). Changes in educational attitudes of education and arts and science students during four years of college. *Journal of Teacher Education*, 38(3), pp. 39-44.
- SOCKETT, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. NY: Teachers College Press).
- SPARKS, D., and LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. In *Handbook of Research on Teachers Education*. New York: MacMillan Publishing Company.
- SPRINTHALL, N. A., & THIES-SPRINTHALL, L. (1980). Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective. *Theory into Practice* nº 19, pp. 278-286.
- STOER, S. R. (1994). "Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica'", *Educação, Sociedade e Culturas*. Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, nº 1, pp. 7-27.
- STONES, E. (1984). *Supervision in teacher education*. University Press
- TAJFEL, H. (1981). *Grupos Humanos e Categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TARDIF, M. e RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, vol.21, no.73, pp.209-244.
- TAVARES, J. & MOREIRA, A. (ed.), (1990). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ PIDACS.
- TEDESCO, J. C. (1997). Ser professor num mundo em mudança? - balanço das discussões da 45ª sessão da CIE. *A Página da Educação*, Março, pp. 5-7.

- TESCH, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. Nova York: Falmer.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- THIES-SPRINTHALL, L. & SPRINTHALL, N.A. (1987). Preservice teachers as adult learners: a new framework for teacher education. In HABERMAN, M. y BACKUS, J.M. (eds.). *Advances in Teacher Education*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- TOMÁS, A. (1987). E você, é um professor preocupado? Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. *Psicologia*, nº 5, pp. 265-277.
- TORQUATO, G. (1991). *Cultura, poder, comunicação e imagem - fundamentos da nova empresa*. São Paulo: Pioneira.
- TORRES, C. A. (1997). "Educação, raça, e género: para uma perspectiva crítica e modernista" In *Teoria Social e Educação - Uma crítica das teorias da reprodução Social e cultural*. Porto: Afrontamento.
- TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALE D. M. L. (2000). *Na era da educação pós-moderna: 1. Que pedagogias? 2. A atenção às relações interpessoais!*. Texto de síntese distribuído por ocasião da Conferência proferida no 5º Encontro da Associação de Professores e Educadores-APE/FESEV, Auditório da Escola Superior de Tecnologia, Instituto Politécnico de Viseu, 24 Março 2000.
- VASCONCELLOS, C. S. (1995). *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad.
- VEIGA, I. & CUNHA, I (1999). *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. São Paulo: Papirus Editora.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação*. Rio tinto. Asa
- YIN, R.K. (1994). *Case study research - design and methods*. 2ª ed. Philadefhia: Sage
- ZEICHNER, K. (1993), *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa.
- ZEICHNER, K., (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In RUSSELL, T., KORTHAGEN, F. (orgs.). *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. Londres: Falmer Press.

WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.

WAITE, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In A. MOREIRA et al. (coords.). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teacher - a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

VALLGARDA, H. & NORBECK, J. (1986). *Para Uma Pedagogia Participativa. O Círculo de Estudo e o Guia de Estudo*. Braga: UM.

WATZLAWICK, P. (1978). *The language of change*. New York: Basic Books.

WATZLAWICK, P. et al. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.

WEILER, H N. (1999). Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa. In SARMENTO, M. J. (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro - estatuto do ensino particular e cooperativo

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Base do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio - Regime de direcção e gestão das escolas

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro - 1ª versão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho - Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

Lei nº 60/93, de 20 de Agosto - Formação Contínua de Professores

Lei nº 274/94, de 28 de Outubro - Formação Contínua de Professores

Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro - Regime jurídico da formação contínua de professores

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime Autonomia e Gestão das Escolas

Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de Janeiro - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

ANEXOS

Anexo I

Questionário de avaliação do Projecto Educativo 2004/2007

Questionário de avaliação do Projecto Educativo 2004 / 2007

Inserido num projecto de investigação com vista à apresentação de uma Tese de Mestrado, o questionário que se segue persegue dois objectivos: Conhecer as opiniões da comunidade educativa sobre o Projecto Educativo (PE) da EBI Fernando Casimiro Pereira da Silva, que agora termina e constituir um ponto de partida para a construção participada do Projecto Educativo para os próximos três anos;

Enquanto membro da comunidade educativa desta escola, a sua opinião e colaboração são essenciais para que este trabalho seja concluído com sucesso.

Os dados recolhidos neste questionário são anónimos e as respostas confidenciais e destinadas apenas aos fins referidos.

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com uma cruz (X) a resposta que melhor se adequa ao seu caso:

1 - Idade

- ☐ 20 a 30
- ☐ 31 a 40
- ☐ 41 a 50
- ☐ 51 a 60
- ☐ mais de 60

2- Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3- Tempo de serviço

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 21 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

4 - Situação profissional

- ☐ Contratado (a)
- ☐ QPZ

☐ QE

4.1 - Nível de Ensino em que lecciona

Pré-escolar ☐

1º Ciclo ☐

2º Ciclo ☐

3º Ciclo ☐

4.2 - Leccionação no agrupamento no ano lectivo anterior

Sim ☐

Não ☐

II - CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PE

5 - Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?

Bem ☐

razoavelmente ☐

Desconhece ☐

5.1 - Se respondeu afirmativamente refira em que circunstância tomou conhecimento deste documento

a) Foi entregue no início do ano lectivo ☐

b) Foi analisado em Conselho de Ano ☐

c) Foi analisado em Conselho de docentes ☐

d) Foi consultado no Conselho Executivo ☐

e) Foi consultado no dossier de turma ☐

5.2 - Se respondeu negativamente refira os motivos que, na sua opinião, justificam a seu não conhecimento do PE.

a) Não se encontrava no Agrupamento na altura em que foi entregue ☐

b) Não se encontrava no Agrupamento na altura em que foi discutido ☐

c) Não se encontra em nenhum dossier para consulta ☐

d) O PE não foi divulgado no Agrupamento ☐

Se respondeu negativamente passe para a pergunta 10

6 - Das alternativas sobre a forma de participação na elaboração do PE, assinale com uma cruz (X) o que melhor corresponde à SUA situação pessoal:

- a) Como receptor de informação ☐
- b) Como emissor de pareceres ☐
- c) Fornecendo informações ou dados para a sua elaboração ☐
- d) (co-) autor de uma proposta de alteração ☐
- e) Como membro de uma estrutura intermédia ☐
- f) Como membro do conselho Executivo ☐
- g) Não participou

7 - Em que fase (s) da construção do PE participou?

- a) Caracterização da organização escola ☐
- b) Diagnostico da situação ☐
- c) Definição da missão da escola ☐
- d) Definição dos princípios orientadores ☐
- e) Definição de estratégias ☐
- f) Formas de implementação do PE ☐

8 - Assinale com uma cruz (X) os grupos que participaram na elaboração do PE

- a) Professores ☐
- b) Auxiliares de Acção Educativa ☐
- c) Encarregados de Educação ☐
- d) Associação de Pais ☐
- e) Administrativos ☐
- f) Outros ☐ Quais? _____
- g) Desconheço ☐

III - FUNÇÕES DO PROJECTO EDUCATIVO

9 - Tendo por referência a sua vivência na escola durante o período em que vigorou o PE que agora termina, indique a sua concordância relativamente a cada uma das afirmações que se referem, assinalando com um X a(s) sua(s) resposta(s).

	Sim	Não
O PE mobilizou esforços em torno de metas comuns		
O PE favoreceu a colaboração entre os elementos da comunidade educativa.		
O PE resultou de um compromisso e contribui para a participação de pais, professores, funcionários e representantes da comunidade local e profissional		
O PE beneficiou a comunidade escolar porque potenciou o seu desenvolvimento		
O PE forneceu aprendizagens e experiências úteis à comunidade escolar.		
O PE potenciou a organização através da melhoria do clima e nível profissional dos docentes		
O PE mobilizou a participação de todos na concepção, execução e avaliação		
O PE revelou coerência entre problemas que diagnosticou, objectivos que estabeleceu e relações que propôs		
O PE é um documento meramente administrativo		

10 - O PE promove o desenvolvimento de um currículo adaptado à realidade da escola?

Sim ☐

Não ☐

não sei ☐

10.1 - Se respondeu afirmativamente refira de que forma:

a) Orientando a formação continua dos professores e o seu desenvolvimento profissional. ☐

b) Motivando os professores a participar em projectos de inovação curricular. ☐

c) Motivando os prof. a criar materiais didácticos integrados nos tópicos curriculares. ☐

IV - PROJECTO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

10 - O Projecto Educativo promoveu e favoreceu o desenvolvimento profissional dos professores

Muito

☐

Em parte

☐

Pouco

☐

Nada

☐

Não sei

☐

10.1 - Se respondeu afirmativamente explique de que forma o PE contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.

10.2 - Se respondeu negativamente refira que estratégias / acções poderiam ter sido dinamizadas, numerando-as de 1 a 12 (defina como 1 a que considera mais importante).

- a) Definir as necessidades de formação dos professores. ☐
- b) Inventariar e tirar partido dos conhecimentos e mais valias de cada professor. ☐
- c) Definir as expectativas dos professores. ☐
- d) Promover a participação dos professores na satisfação das necessidades de formação dos seus pares. ☐
- e) Identificar e divulgar boas práticas de modo a difundi-las e promovê-las entre os professores. ☐
- f) Reconhecer e recompensar os professores com práticas inovadoras. ☐
- g) Usar o entusiasmo natural de alguns professores para incentivar os colegas e iniciar mudanças. ☐
- h) Criar um canal de recepção de críticas e sugestões para que se possa avaliar regularmente avanços e / ou recuos. ☐
- i) Criar canais de colaboração através de redes ou directamente entre os professores. ☐
- j) Criar canais de colaboração com outras escolas e seus professores. ☐
- k) Promover a criação de um espaço onde os professores tenham acesso a informação relativa às suas necessidades. ☐
- l) Criar espaços de reflexão sobre os problemas do quotidiano dos professores. ☐

Gratos pela atenção e colaboração

Anexo II

Cartaz da acção de formação

FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: _____

Escola: _____

Contacto:

Telm: _____

Email: _____

ÂMBITO DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

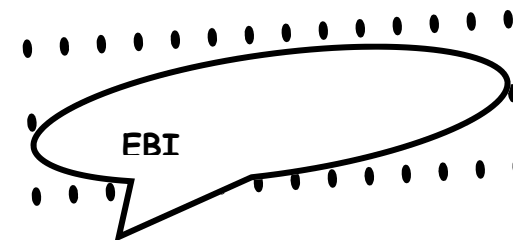
A Proposta de realização da acção surgiu na sequência de duas actividades diferenciadas a decorrer em paralelo na escola:

Em ano de construção de um novo projecto educativo para os próximos três anos, surgiu, no seio do grupo responsável pela sua configuração, a necessidade de envolver e motivar a comunidade educativa no que respeita à importância do Projecto Educativo, para o pleno funcionamento do espaço onde leccionam.

A construção de uma Tese de Mestrado subordinada ao tema “ influência do Projecto Educativo no desenvolvimento profissional dos professores”, em que se estuda a concepção do Projecto Educativo do Agrupamento e o envolvimento e desenvolvimento dos professores que nele leccionam.

METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

Tratando-se de uma formação centrada na prática, nas concepções e na reflexão dos professores sobre o tema proposto, pretende-se que aliada a uma sessão com carácter expositivo se promova o debate e reflexão colectiva sobre experiências individuais e de grupo num processo de reflexão sobre a prática.



Projecto Educativo:
Porquê? Para quê?

FORMADORA
CONVIDADA

Prof. Doutora Maria Antónia
Barreto

DIA: 21 de Março,
17 horas
LOCAL:
EBI.....

Acção de Formação

Projecto Educativo:

Porquê? Para quê?

Independentemente de vir consagrado na lei, certamente já muitos professores adoptaram intuitivamente práticas próximas do trabalho de projecto sem lhe darem, contudo, esse nome, nem terem produzido a sistematização dessas práticas, desenvolvidas essencialmente com um sentido empírico e relativamente às quais só uma maior reflexão permitiria adquirir uma consciência crítica.

A própria démarche do projecto já é quase-reflexiva, na medida em que obriga a analisar situações, a identificar problemas e a estabelecer prioridades, a perspectivar soluções, a gerar e gerir recursos, constituindo o próprio Projecto uma dinâmica (auto) formativa de natureza informal, na medida em que se torna objecto de um trabalho de apropriação por parte dos professores.

A comunidade escolar, mais do que concretizar um currículo definido a nível nacional, é chamada a transpor esse currículo para um projecto educativo personalizado, para a sua escola.

Com as actividades a desenvolver durante a acção pretendem-se ver alcançados os seguintes objectivos:

Reconhecer a importância da criação e desenvolvimento de projectos em educação;

Distinguir o projecto de uma actividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem, pela intencionalidade, organização e tempo de realização que o acompanha;

Assumir positivamente factores de ambiguidade e/ou insegurança pessoal na actividade de projecto;

Desenvolver o pensamento reflexivo, fundamentando os processos de reflexão para, na e sobre a acção, quer na dimensão profissional, quer pessoal;

Contribuir para a construção “personalizada” do conhecimento sobre a acção, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;

Desenvolver um trabalho cooperativo a fim de partilhar experiências com os seus pares.

DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

A comunidade educativa da EBI:

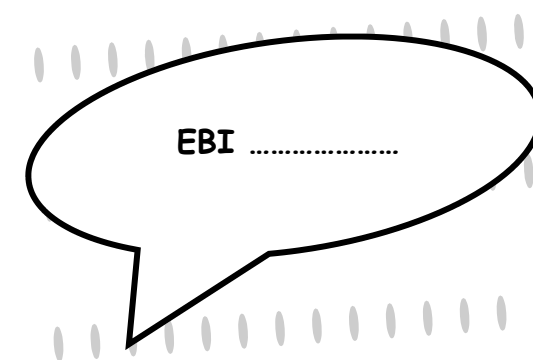
Educadores de Infância;

**Professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos
do Ensino Básico;**

Auxiliares de Acção Educativa;

Administrativos;

Encarregados de Educação



Anexo III

Questionário - Problemas definidos pelo Observatório da Qualidade do Agrupamento

QUESTIONÁRIO

- O seguinte questionário apresenta-lhe os problemas do agrupamento, definidos no Observatório de Qualidade do Agrupamento.
- Os resultados obtidos constituirão o diagnóstico da situação do agrupamento, com vista à elaboração do Projecto Educativo 2007/2010.
- Escolha os 3 problemas que considera mais importantes e numere-os de 1 a 3.
- Considere como **1** o problema mais importante e como **3**, aquele que daria menos importância.

Inclua sugestões que considere relevantes.

PROBLEMAS SUGERIDOS PELO OBSERVATÓRIO DE QUALIDADE DO AGRUPAMENTO	IMPORTÂNCIA DO PROBLEMA	SUGESTÕES PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA
Nível de escolaridade e categoria Sócio-profissional dos pais.		
Participação e envolvimento dos pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus Educandos		
Aspecto e condições dos espaços exteriores e interiores		
Recursos educativos disponíveis		
Sobrelotação da escola		
Distribuição dos tempos lectivos nos horários dos alunos		
Discussão da Filosofia/Cultura da escola		
Articulação/ comunicação entre as diferentes estruturas educativas do agrupamento		

Estabelecimento de parcerias - interacção Escola/meio		
Actuação do Conselho Executivo		
Indisciplina/Falta de civismo		
Utilização de práticas e metodologias activas (grupo)		
Valorização da sala de aula como espaço de socialização/comunicação		
Promoção da participação activa dos alunos no processo educativo		
Desinteresse/ desmotivação dos alunos e pessoal docente e não docente		
Avaliação da eficácia das estratégias definidas		
Promoção de hábitos de vida saudável		
Apoio educativo suplementar		
Valorização do papel da escola como “ponte” para a vida		
Consciência do agrupamento como comunidade escolar e		

educativa		
Absentismo/ Abandono escolar		
Relacionamento interpessoal		
Eficácia da orientação educativa: <i>Serviço de orientação de psicologia</i>		
Plano de formação da escola		
Momentos de discussão/reflexão sobre a prática.		
Insucesso escolar		
Absentismo dos professores		
Valorização do trabalho desenvolvido na comunidade escolar		
Outros		

Sugestões: _____

Gratos pela colaboração

Anexo IV

Sugestões para resolução dos problemas do agrupamento

IMPORTÂNCIA DO PROBLEMA	SUGESTÕES PARA SUA RESOLUÇÃO
<p>1. Participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escola de pais; ➤ Promoção de debates entre pais e encarregados de educação; ➤ Promoção de actividades conjuntas e momentos de convívio entre pais, professores, alunos e funcionários; ➤ Participação activa no desenvolvimento do processo educativo dos alunos e ajudar a superar problemas; ➤ Divulgação do PE e do PCT ➤ Determinar 1 dia de actividades para os pais sem as crianças; ➤ Co-responsabilização dos pais e encarregados de educação pelos resultados dos alunos; ➤ Maior diálogo entre E:E. e Conselho de Turma; ➤ Promoção de actividades de confraternização que envolvam a comunidade educativa; ➤ Pais e encarregados de educação devem ter um papel mais activo na escola e irem à escola mesmo sem terem sido convocados; ➤ Criar o dia dos pais na escola; ➤ Organização de eventos, convívios, debates que obriguem os pais a ir à escola; ➤ Incentivar os pais a terem uma maior participação na vida escolar dos filhos; ➤ Acções de sensibilização para promoção de 1 papel mais activo nas actividades lectivas (testemunhos, parcerias); ➤ Acções de formação para pais; ➤ Promoção de mais actividades com os pais, respeitando a sua actividade laboral e respectivos interesses; ➤ Levar os pais à escola ➤ Participar nas reuniões de Associação de Pais; ➤ Dinamização de actividades com os pais no início do ano lectivo, definição de estratégias e estabelecimento de compromissos. ➤ Encontros para estreitamento de laços e sessões de formação; ➤ Acompanhamento de visitas de estudo; ➤ Colaboração dos pais em actividades dinamizadas pela escola; ➤ Promoção de acções de sensibilização sobre temas sociais;

<p>2. Sobrelotação da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir um bloco para os alunos do 1º Ciclo; ➤ Redução do número de alunos por turma; ➤ Criação de novos espaços; ➤ Distribuir os alunos pelas várias escolas; ➤ Criação de um espaço próprio para o 1º Ciclo (edifício novo); ➤ Distribuição mais equilibrada do número de turmas por ciclo para que o 2º e 3º ciclos possam usufruir de um maior número de salas para actividades curriculares e extra-curriculares, que tem vindo a diminuir nos últimos anos; ➤ Selecção dos alunos do 1º Ciclo aquando da matrícula, respeitando o espaço disponível; ➤ Não aceitar matrículas de crianças com 5 anos; ➤ Arranjar outro espaço para o 1º Ciclo;
<p>3. Aspecto e condições dos espaços exteriores e interiores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pintar a escola com cores alegres e vivas; ➤ Substituir bancos por cadeiras nas salas de EVT, CN e FQ; ➤ Pintar as salas de cores diferentes; ➤ Enfeitar a escola com desenhos nas paredes; ➤ Decorar a escola tornando-a mais acolhedora; ➤ Casas-de-banho (trancas nas portas e papel higiénico); ➤ Solucionar o problema da sobrelotação das casas de banho nas «horas ponta»; ➤ Adopção de quadros anti-alérgicos; ➤ Livre acesso à sala de convívio dos alunos; ➤ Possibilidade de fazer barulho na sala de convívio; ➤ Música na escola (rádio escolar), ➤ Som como regulador de horário; ➤ Arranjar os materiais danificados como as janelas; ➤ Aquecimento; ➤ Mobiliário mais cómodo na sala de convívio: sofás; ➤ Ajardinar espaços verdes com a colaboração de alunos; ➤ Contar com a colaboração dos alunos na manutenção e protecção dos materiais e espaços; ➤ Atribuição de prémios aos alunos ou turmas colaboradores; ➤ Uso de cartão electrónico nas portarias;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uso gratuito dos cacifos; ➤ Mais higiene e mais caixotes do lixo ; ➤ Protecção dos espaços verdes;
4. Desinteresse/ desmotivação dos alunos e pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Procurar as causas para arranjar soluções; ➤ Procurar ajuda; ➤ Mais aulas de recuperação para os alunos com insucesso; ➤ Tornar as aulas mais divertidas; ➤ Dar aulas de maneira diferente; não seguir somente o manual; ➤ Professores mais exigentes e mais atentos; ➤ Pais devem dar castigos aos alunos; ➤ Mais vontade e gosto da parte dos professores para ensinar; ➤ Mais visitas de estudo; ➤ Sair mais da escola; ➤ Diminuir a duração de cada aula; ➤ Apresentação de trabalhos pelos alunos; ➤ Utilização da música e filmes como meio didáctico; ➤ Ter aulas fora da sala de aula; ➤ Para além de darem a matéria, os professores devem falar de outros assuntos com os alunos; ➤ Utilização de jogos didácticos; ➤ Audição de música relaxante para execução de trabalhos e exercícios;
5. Indisciplina/falta de civismo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actuação mais efectiva da comunidade não docente; ➤ Responsabilização dos encarregados de educação pelo cumprimento das regras; ➤ Continuar a abordar o tema desde o 1º ciclo; ➤ Prestação de trabalho comunitário;

	<ul style="list-style-type: none">➤ Definição mais clara de regras divulgadas ou expostas pelo espaço escolar;➤ Cumprimento das regras por toda a comunidade escolar.➤ Campanha Educação;➤ Adopção de atitudes mais drásticas;➤ Dar mais poder de intervenção aos docentes;➤ Campanhas de sensibilização;➤ Práticas de actividades no âmbito da educação cívica;
--	--

Anexo V

Soluções apresentadas no Projecto Educativo 2007/2010

PROBLEMAS	OBJECTIVOS	ATITUDES E VALORES	ESTRATÉGIAS
Ausência de uma cultura de cooperação entre os vários intervenientes no processo educativo	<p>Estimular o envolvimento de todos os intervenientes e parceiros no processo educativo numa perspectiva de cooperação produtiva;</p> <p>Melhorar a comunicação interna e externa;</p> <p>Criar atitudes de liderança capazes de motivar e mobilizar o empenho e o envolvimento eficaz dos grupos de trabalho;</p> <p>Proporcionar dinâmicas de funcionamento colegial assente na definição de objectivos comuns;</p> <p>Definir estratégias de colaboração;</p> <p>Promover uma atitude permanente de investigação, reflexão e partilha da informação;</p> <p>Promover a articulação entre os ciclos;</p>	<p>Cooperação;</p> <p>Partilha;</p> <p>Respeito pelo outro;</p> <p>Responsabilidade;</p> <p>Aceitação e valorização da diversidade;</p>	<p>Criação de um Conselho de Articulação Curricular de Agrupamento;</p> <p>Criação da “Escola de Pais”;</p> <p>Implementação do Gabinete de Apoio ao aluno;</p> <p>Criação de uma associação de estudantes;</p> <p>Envolvimento de toda a comunidade escolar na realização/participação das actividades promovidas pelo Agrupamento;</p> <p>Promoção de encontros temáticos entre pessoal docente e não docente;</p> <p>Dinamização de actividades de aproximação entre jardins-de-infância e escolas do agrupamento;</p> <p>Criação de um grupo de dinamização de actividades livres para adultos;</p> <p>Organização de actividades de convívio entre os alunos do grupo turma, seus professores e encarregados de educação;</p> <p>Criação da “Sala das Multiculturas” e do “Clube Intercultural”;</p>
Indisciplina /Falta de civismo	<p>Fomentar uma cidadania participada e formativa baseada numa relação pedagógica humanizada;</p> <p>Privilegiar o sentido crítico e uma atitude positiva perante a vida;</p> <p>Educar para a tolerância;</p> <p>Aceitar e valorizar a diferença;</p>	<p>Igualdade;</p> <p>Solidariedade;</p>	<p>Divulgação de uma súmula dos direitos e deveres consignados no Regulamento Interno do Agrupamento;</p> <p>Estabelecimento de parcerias;</p> <p>Semana cultural;</p>

Sobrelotação da escola sede/ Aspecto e condições dos espaços exteriores e interiores das escolas do agrupamento	Promover a criação de projectos com vista à manutenção, melhoria e rentabilização dos espaços dos espaços escolares do agrupamento; Estabelecer protocolos e parcerias com instituições locais;	Dignidade; Tolerância;	Criação de projectos nas áreas curriculares não disciplinares para embelezamento da escola; Criação de um espaço para exposição de trabalhos;
Desinteresse/ desmotivação sentida na comunidade educativa	Diversificar as ofertas educativas no sentido do desenvolvimento de diferentes aptidões, motivações e apetências; Promover uma aprendizagem baseada em metodologias activas e técnicas actualizadas da informação; Pautar a qualidade do processo educativo pela qualidade, exigência e rigor; Divulgar e valorizar os trabalhos realizados pelos alunos; Motivar, envolver, inspirar;	Civismo; Lealdade; Assertividade;	Utilização do jornal escolar e/ou dos jornais regionais para divulgação das actividades e trabalhos realizados pela comunidade escolar; Dinamização de clubes baseados nos interesses dos alunos; Desenvolvimento de actividades na área das expressões dramática, motora, musical e plástica; Dinamização de projectos de desenvolvimento pessoal e profissional; Abordagem de temas relacionadas com hábitos de vida saudável nos PCTs;
Falta de hábitos de vida saudável	Estimular a adopção de hábitos de vida saudável;	Confiança; Honestidade; Excelência;	Projecto “Educação para a saúde”; Acções de sensibilização para a necessidade de uma alimentação equilibrada; Festival da alimentação saudável;
Falta de consciência ecológica	Promover a adopção de hábitos que reflectam uma consciência ecológica;	Saúde; Proactividade; Ética;	Projecto “Ciência viva”; Feira experimental da “Ciência viva”; Acções de sensibilização para os problemas ambientais, formas de os reverter e prevenir (reduzir, reciclar e renovar);

Anexo VI

Sugestões de formação face aos problemas do Agrupamento

Problemas definidos	Formação necessária
6. Participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos	<ul style="list-style-type: none"> - Criar espaços de reflexão na escola que envolvam toda a comunidade escolar - Promoção de acções de sensibilização sobre temas sociais; - Encontros para estreitamento de laços e sessões de formação - Acção sobre Comunidades Educativas em Comunicação - Construir saberes em grupo - Curso de Educação Comunitária - Criação de uma escola de pais
7. Sobrelotação da escola	
8. Aspecto e condições dos espaços exteriores e interiores	
9. Desinteresse/ desmotivação dos alunos e pessoal docente e não docente	- Coordenação, dinamização e animação de projectos na escola
10. Indisciplina/falta de civismo	<ul style="list-style-type: none"> - A Acção Humana e os Valores: Dinâmica dos Valores num mundo globalizado, recorrendo à imagem e ao texto - A Violência em Contexto Escolar - Curso de Dinâmicas de Grupo e Gestão de Conflitos

Anexo VII

Questionário II

Questionário II

Inserido num projecto de investigação com vista à apresentação de uma Tese de Mestrado, o questionário que se segue persegue dois objectivos: Perceber os processos de envolvimento dos professores na concepção do Projecto educativo e compreender que modo o envolvimento na concepção do Projecto Educativo pode promover atitudes reflexivas e colaborativas entre os professores, fomentando o seu desenvolvimento profissional.

Enquanto membro da comunidade educativa desta escola, a sua opinião e colaboração são essenciais para que este trabalho seja concluído com sucesso.

Os dados recolhidos neste questionário são anónimos e as respostas confidenciais e destinadas apenas aos fins referidos.

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com uma cruz (X) a resposta que melhor se adequa ao seu caso:

1 - Idade

- ☐ 20 a 30
- ☐ 31 a 40
- ☐ 41 a 50
- ☐ 51 a 60
- ☐ mais de 60

2- Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3- Tempo de serviço

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 21 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

4 - Situação profissional

- ☐ Contratado (a)
- ☐ QPZ
- ☐ QE

II - PROJECTO EDUCATIVO (PE): CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO

5 - Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento, para o período de 2007/2010?

Bem ☐

razoavelmente ☐

Desconhece ☐

5.1 - Se respondeu afirmativamente refira em que circunstância tomou conhecimento deste documento

a) Foi entregue no início do ano lectivo ☐

b) Foi analisado em Conselho de Ano ☐

c) Foi analisado em Conselho de docentes ☐

d) Foi consultado no Conselho Executivo ☐

e) Foi consultado no dossier de turma ☐

f) Outra circunstância ☐ Qual? _____

5.2 - Se respondeu negativamente refira os motivos que, na sua opinião, justificam a seu não conhecimento do PE.

a) Não se encontrava no Agrupamento na altura em que foi entregue ☐

b) Não se encontrava no Agrupamento na altura em que foi discutido ☐

c) Não se encontra em nenhum dossier para consulta ☐

d) O PE não foi divulgado no Agrupamento ☐

e) Apesar de estar disponível não o consultei ☐

6 - Das alternativas sobre a forma de participação na elaboração do PE, assinale com uma cruz (X) o que melhor corresponde à SUA situação pessoal:

a) Como receptor de informação ☐

b) Como emissor de pareceres ☐

c) Fornecendo informações ou dados para a sua elaboração ☐

d) (co-) autor de uma proposta de alteração ☐

e) Como membro de uma estrutura intermédia ☐

f) Como membro do Conselho Executivo ☐

g) Não participou ☐

7 - Em que fase (s) da construção do PE participou?

- a) Caracterização da organização escola ☐
- b) Diagnóstico da situação ☐
- c) Definição da missão da escola ☐
- d) Definição dos princípios orientadores ☐
- e) Definição de estratégias ☐
- f) Formas de implementação do PE ☐

8 - Assinale com uma cruz (X) os grupos que participaram na elaboração do PE

- a) Professores ☐
- b) Auxiliares de Acção Educativa ☐
- c) Encarregados de Educação ☐
- d) Associação de Pais ☐
- e) Administrativos ☐
- f) Outros ☐ Quais? _____
- g) Desconheço ☐

9 - Considere as opções abaixo e assinale as que mais se adequam à sua opinião acerca do PE recentemente concebido no Agrupamento.

- a) É um projecto de melhoria da organização e administração interna da escola ☐
- b) É um projecto de gestão articulada de recursos humanos, recursos físicos e recursos materiais entre várias escolas que servem uma mesma população ☐
- c) É um projecto de reflexão dos problemas educativos num contexto local, com vista à sua resolução. ☐
- d) Nenhuma das anteriores ☐
- e) Outra ☐ Qual _____

IV - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROJECTO EDUCATIVO

10 - A elaboração do projecto educativo é sobretudo um processo que exige clarificação de posições eventualmente antagónicas, que implica negociação, podendo conduzir à concertação ou a um vincar de posições por parte de grupos dominantes.

Pensa que o envolvimento na concepção do PE 2007/2010 constituiu um espaço de reflexão aberta e participada com impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

Muito ☐

Em parte ☐

Pouco ☐

Nada ☐

Não sei ☐

10.1 - Refira de que forma a reflexão em que se envolveram os professores durante a concepção do PE contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

11 - Considera que o efectivo envolvimento dos professores na concepção do Projecto Educativo potenciou atitudes e competências colaborativas, promotoras do seu desenvolvimento profissional.

Muito ☐

Em parte ☐

Pouco ☐

Nada ☐

Não sei ☐

11.1 - Fundamente a sua resposta, indicando de que modo essas atitudes e competências foram potenciadas ou de que modo isso poderia ter acontecido.

12 - Considera que as estratégias /actividades desenvolvidas com vista à concepção/elaboração do PE foram geradoras das necessidades de formação dos professores do agrupamento?

Muito ☐

Em parte ☐

Pouco ☐

Nada ☐

Não sei ☐

12.1 - Fundamente a sua resposta, referindo de que modo essas estratégias/ actividades geraram necessidades de formação nos professores ou de que modo poderiam tê-las gerado.

13 - Tendo por referência o trabalho desenvolvido pela investigadora nas reuniões de Coordenações de Ano:

13.1 - Identifique os papéis desempenhados e a forma como os desempenhou.

13.2 - Considera que a forma como a investigadora desempenhou esses papéis teve ou poderá ter impacto no seu desenvolvimento profissional? Fundamente a sua resposta.

Gratos pela atenção e colaboração